

جامعه طنطا فرع كفر الشيخ
كليه التربية
قسم علم النفس التربوي

بعض المتغيرات المعرفية و اللامعرفية لدي عينه من ذوي صعوبات التعلم و العاديين

رسالة مقدمة من الطالب

طارق محمد عبد النبي علي عامر
طالب منحة دراسية بقسم علم النفس التربوي

للحصول علي درجة الماجستير في التربية
تخصص: علم نفس تربوي

إشراف

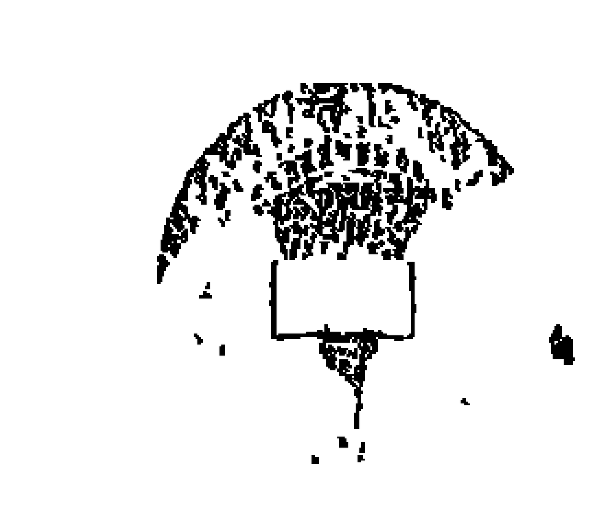
د/ نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد و رئيس القسم
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/ خيري المغازي بدير عجاج
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/ حنان عبد الفتاح الملاحة
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م







جامعه طنطا فرع كفر الشيخ
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

بعض المتغيرات المعرفية و اللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم و العاديين

رسالة مقدمة من الطالب

طارق محمد عبد النبي علي عامر
طالب منحة دراسية بقسم علم النفس التربوي

للحصول علي درجة الماجستير في التربية
تخصص "علم نفس تربوي"

إشراف

د/ نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد و رئيس القسم
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/ خيري المغازي بدير عجاج
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/ حنان عبد الفتاح الملاحة
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

"١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م"



جامعه طنطا فرع كفر الشيخ
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

بعض المتغيرات المعرفية و اللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم و العاديين

رسالة مقدمة من الطالب

طارق محمد عبد النبي علي عامر
طالب منحة دراسية بقسم علم النفس التربوي

للحصول علي درجة الماجستير في التربية
تخصص "علم نفس تربوي"

إشراف

د/ نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد و رئيس القسم
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/خيري المغازي بدير عجاج
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/حنان عبد الفتاح الملاحة
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

" ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م "



جامعة طنطا – فرع كفر الشيخ
كليـــــة التربيـــــة
قسم علم النفس التربوي

قرار لجنة الحكم والمناقشة

اســــم الباحــث : ***طارق محمد عبد النبي علي عامر***

عنـوان البحـث : (**بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين**)

الدرجـــــــة : ***الماجستير في علم النفس التربوي.***

تاريخ التسجيل : ١٧/٥/٢٠٠٣

تاريخ المناقشـــة : ٢/٩/٢٠٠٥

لجنة الحكم والمناقشة

م	الاسم	الوظيفة	التوقيع	ملاحظات
١	أ.د/محمود عبد الحليم منسي	أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية-جامعة الإسكندرية	[توقيع]	رئيساً ومناقشا خارجيا .
٢	أ.د/السيد إبراهيم السمادوني	أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب والتعليم بطنطا	[توقيع]	مناقشا داخليا
٣	د/نصرة محمد عبدالمجيد جلجل	أستاذ علم النفس التربوي المساعد ورئيس القسم بالكلية	[توقيع]	مشرفا
٤	د/خيرى المغازى بدير عجاج	أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالكلية	[توقيع]	مشرفا

قررت اللجنة بعد المناقشة العلنية والتي استمرت من الساعة ١٢ص إلى الساعة ٢م منح الباحث / **طارق محمد عبد النبي علي عامر** درجة الماجستير في التربية تخصص (**علم نفس تربوي**) بتقدير (ممتاز مع التوصية بطباعة الرسالة على نفقة الجامعة وتبادلها بين الجامعات ومراكز البحوث ،

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً يوافى نعمه ويكافئ مزيد فضله، فيارب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، ﴿ الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ﴾ واشهد ألا إله إلا الله وحده، وأصلى وأسلم على من لا نبي بعده سيدنا محمد ﷺ

أما بعد ،

فليس لى أن أدعى تفردى بإنجاز هذا العمل دون مساعدة من علماء أجلاء، وأصدقاء أوفياء، وأهل صابرين فضلاء، بذلوا ما فى وسعهم من البدء إلى المنتهى، وانطلاقاً من قوله تعالى ﴿ ولا تنسوا الفضل بينكم ﴾، وقوله عز وجل فى حديثه القدسى (عبدى إذا لم تشكر من أجريت لك الخير على يديه لم تشكرنى)، وعملاً بقوله ﷺ (من أسدى إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له) وقوله ﷺ (لا يشكر الله من لم يشكر الناس) فإنه يطيب لى أن أتقدم إليهم جميعاً بالشكر والتقدير

ومن ثم فإنه يطيب لى أن أقدم شكرى وتقديرى وعرفانى بالجميل إلى الأستاذة الفاضلة والعالمة الجليلة والوالدة الحنون الدكتورة/**نصرة محمد عبد المجيد جلجل**، أستاذ مساعد ورئيس قسم علم النفس التربوي بالكلية ، على ما قدمته للباحث من نصائح سديدة، وآراء رشيدة، وعون صادق، فلمست فيها علم الأستاذة ، وسداد الرأي، فأسأل الله أن يجزيها عنى خير الجزاء وأن يبارك فى علمها، وأن يديم عليها الصحة والعافية.

وأردف ذلك – معترفاً بالفضل والجميل – بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى أستاذي الفاضل الدكتور/ **خيري المغازي بدير عجاج**، أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالكلية ، على ما أولاني به من رعاية واهتمام، فوجدت فيه القدوة والمثال، ولمست فيه سعة الصدر، ولين الجانب، وسداد الرأي ، فأسأل الله سبحانه وتعالى أن يجزيه عنى خير الجزاء وأن يديم عليه الصحة والعافية.

ويظل الشكر يحلق فى الأفق تقديراً وامتناناً لأستاذتي الفاضلة الدكتورة/ **حنان عبد الفتاح الملاحة** مدرس علم النفس التربوي بالكلية ، على ما أولاتنى به من رعاية واهتمام وما أمدتني به من عون صادق على طول الطريق، فأسأل الله أن يجزيها عنى خير الجزاء، وأن يجعل ذلك فى ميزان حسناتها .

كما أتقدم بالشكر والتقدير النابعين من القلب وأعماق الوجدان إلي أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور / **محمود عبد الحليم منسي** أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة الإسكندرية وعميد كلية التربية بدمنهور سابقاً ، فهو بمثابة المعلم الصادق الذي لا يبخل علي طُلابه ، وتتمثل فيه بساطة العلماء ورقي الأخلاق ، كما اشكر لسيادته تفضله بمناقشة هذا البحث ، فله تقديري وجزاها الله عني خير الجزاء ومني الله عليه بموفور الصحة والعافية .

كما أتقدم بالشكر والتقدير النابعين من القلب الأستاذ الدكتور / **السيد إبراهيم السمادوني** أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب والتعليم-جامعة طنطا لموافقته علي مناقشة الرسالة رغم أعبائه الكثيرة وتحمله مشقة وعناء السفر ، فأشكر فيه تواضع العالم الذي حباه الله بعلم غزير وخُلق عظيم ، فله تقديري وجزاه الله عني خير الجزاء ومني الله عليه بموفور الصحة والعافية .

كما يسعدنى أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير **لأساتذتي أعضاء هيئة التدريس** بقسم علم النفس والصحة النفسية، وزملائي المعيدين بالقسمين، على معاونتهم الصادقة، وجهدهم المخلص، كما يطيب لى أن أتقدم بالشكر للسادة الأساتذة المحكمين على أدوات الدراسة لما اقتطعوه من وقتهم وجهدهم، كما أقدم شكري وامتناني لمديري المدارس والتلاميذ عينة الدراسة **والسادة الحضور** الـــيوم .

وأتوج ذلك بشكر يليق **بوالدي رحمه الله** الذي لم يبخل علي بخبرته ولا بماله ، نبع الحنان، ومصدر الأمان، سائلاً المولى عز وجل أن يرحمه ويدخله الفردوس الاعلي ، وأن يجعلني وعملي هذا فى ميزان حسناته يوم القيامة .

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلي من يعجز اللسان علي أن يوفيهم حقهم إلي **ووالدتي واخوتي** علي ما قدموه لي من تضحيات وما تحملوه من متاعب حتي منّ الله علي بإتمام هذا البحث والذي اشعر أن توفيق الله لي ما هو إلا استجابة لدعائهم فجزاهم الله عني خير الجزاء ومني الله عليهما بموفور الصحة والعافية .

وفى النهاية لا أدعى أنني قد بلغت الكمال، أو عصمت من الخطأ، أو وقيت من الزلل، فالكمال لله وحده، وكل ابن آدم خطاء وخير الخطائين التوابون، وكأن الله قد أبى العصمة إلا لكتابه، كما قال ابن رجب الحنبلى رحمه الله. فهذا جهدي بين أيديكم، فإن نال القبول فذلك من فضل الله علىّ ، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

الباحث

مستخلص الدراسة

دراسة : طارق محمد عبد النبي علي عامر (٢٠٠٥)

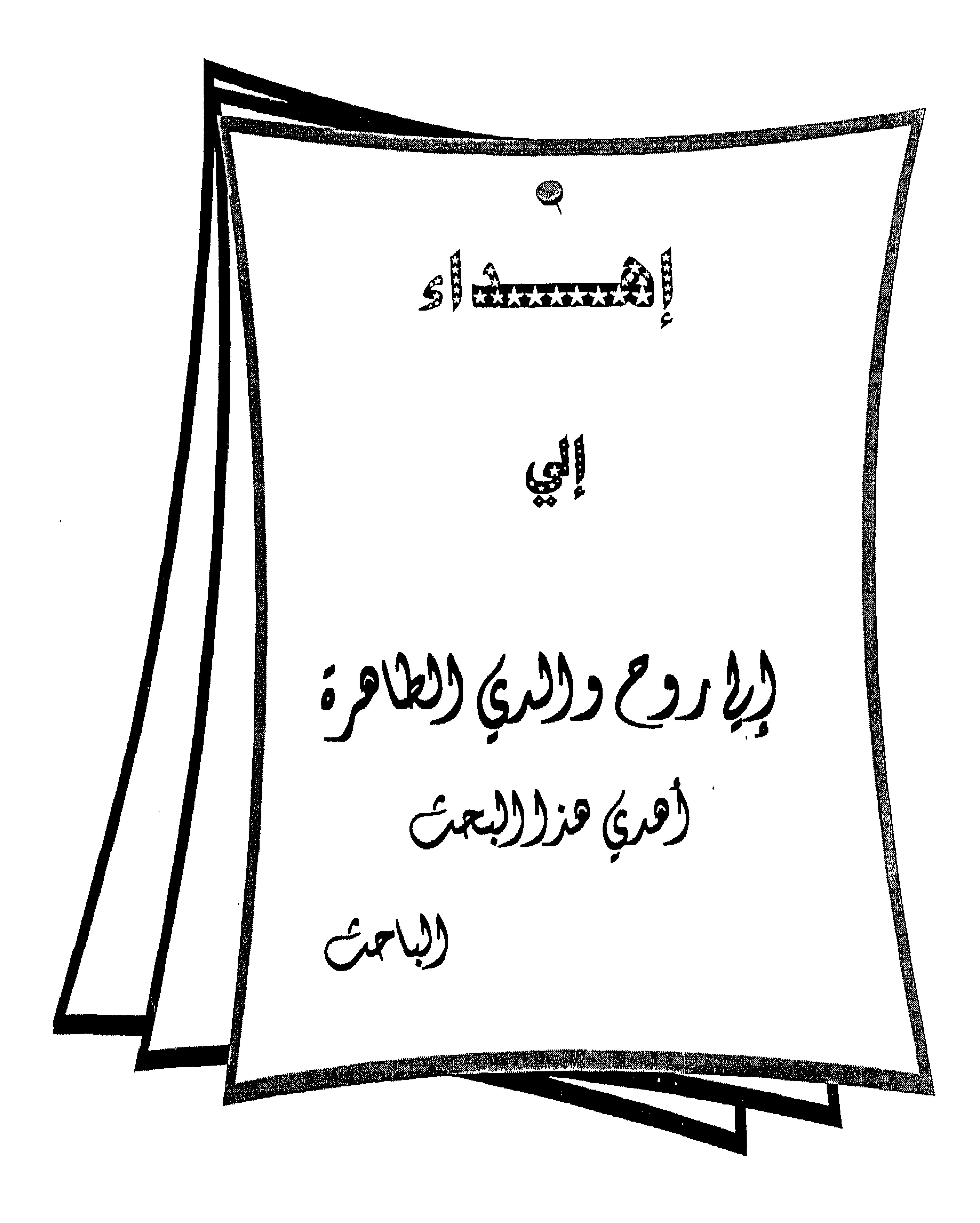
بعنوان : بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين

استهدف الدراسة الكشف عن بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية التي تميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم العاديين ، فضلاً عن الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والتلاميذ ذوو صعوبات الرياضيات في بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية .

وتضمنت الدراسة عينة مقدارها ٤٨ من ذوي صعوبات التعلم ، ٢٧ من التلاميذ العاديين بدون صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمتوسط عمري ٩,١١ سنة وانحراف معياري مقداره ٠,٣٣٤ تقريباً من عينة مبدئية قوامها ٩٣٠ تلميذاً وتلميذة .

وقد **استخدمت الدراسة** الأدوات التالية : اختبار القدرة العقلية (٩ – ١١) ، اختبار المسح النيورولوجي السريع ، مقياس تقدير سلوك التلميذ ، قائمة ملاحظة سلوك الطفل ، اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات ، اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ، مقياس الكفاءة الاجتماعية ، مقياس إدراك القدرة للطلاب ، مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ، مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم ، مقياس المستوي الاجتماعي الثقافي الاقتصادي .

وقد **أسفرت نتائج الدراسة** عن وجود تأثير دال لنوع المجموعة (مجموعة التلاميذ العاديين ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي ومكوناته وللكفاءة الاجتماعية في بعض أبعادها ولأخطاء الأداء ولأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل والإدراك الذاتي لصعوبة التعلم عند مستوي ٠,٠١ ، بينما لم يكن هناك تأثير دال لنوع الجنس وكذلك التفاعل بينهم .


إهداء
إلي
إلي روح والدي الطاهرة
أهدي هذا البحث
الباحث

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوْ أَخْطَأْنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَآ إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦ ۖ وَٱعْفُ عَنَّا وَٱغْفِرْ لَنَا وَٱرْحَمْنَآ ۚ أَنتَ مَوْلَىٰنَا فَٱنصُرْنَا عَلَى ٱلْقَوْمِ ٱلْكَٰفِرِينَ

صدق الله العظيم

سورة البقرة (٢٨٦)

فهرس المحتويات

فهرس الجداول	الصفحة
١. خصائص الاعزاءات السببية	٥١
٢. عدد التلاميذ والعينة والمدارس التي ينتمون إليها والعدد النهائي للعينة .	١٠٠
٣. توزيع عينة الدراسة	١٠١
٤. نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة للتجانس في لعمر الزمني	١٠١
٥. نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة للتجانس في لمستوي الاجتماعي- الثقافي- الاقتصادي	١٠١
٦. المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الصفوف الثلاثة (الثالث - الرابع - الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبـــار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة	١١٠
٧. المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الصفوف الثلاثة (الثالث - الرابع - الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبـــار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة	١١١
٨. قيم مصفوفة معامل الارتباط لعلاقة الدرجة علي البعد بالأبعاد الاخري	١١٢
٩. قيم مصفوفة معامل الارتباط لعلاقة الدرجة علي البعد بالأبعاد الاخري	١١٢
١٠. معاملات الارتباط بين درجات مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ودرجات التحصيل المختلفة والمجموع الكلي لها	١١٤
١١. معاملات الارتباط بين مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ودرجات التحصيل المختلفة والمجموع الكلي لها .	١١٥
١٢. نسب اتفاق السادة المحكمين علي اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات	١٢٠
١٣. المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الصفوف الثلاثة (الثالث - الرابع - الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبـــار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات	١٢١
١٤. المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الصفوف الثلاثة (الثالث - الرابع - الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبـــار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات .	١٢٢

فهرس الأشكال	الصفحة

فهرس الملاحق	الصفحة

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

١ - مقدمة الدراسة

٢ - أهمية الدراسة

٣ - مشكلة الدراسة

٤ - أهداف الدراسة

٥ - مصطلحات الدراسة

٦ - حدود الدراسة

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة

تعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أهم حلقات السلم التعليمي لما يتم فيها من تنمية للمهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة ، والتنمية الشاملة ، واكتساب العادات السلوكية والمبادئ اللازمة لتحقيق النمو والتكوين كإنسان ؛ لذا تعد صعوبات التعلم من الظواهر البحثية التي احتلت المكانة البحثية المهمة من قبل الباحثين وعلماء علم النفس المعرفي والمربين ، وكانت للتغيرات التي حدثت للتعلم بأساليبه المختلفة الأثر الأكبر في توجيه الاهتمام إلى هذه الظاهرة في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية في مختلف قطاعات التعليم بمراحله المختلفة (العام والخاص) .

فقد انبثقت مصطلح صعوبات التعلم بشكل واضح حينما لاحظ القائمون على العملية التعليمية أن هناك عددُ ليس بسيطاً من التلاميذ لا يعانون من مشكلات صحية أو إعاقات بدنية ولكن ينخفض مستوي تحصيلهم عن زملائهم على الرغم من أن ذكائهم في المتوسط أو أعلي قليلاً .

(كريمان عويضة ، ١٩٩٤ ، ٣٧٧)

فضلاً عن أنها تتمثل في عدم استفادة التلميذ من إمكاناته العقلية الكامنة بصورة كاملة نظراً لعجز المخ في عملية معالجة المعلومات ، ونتيجة عدم وضوح الصورة الذهنية لديه ، مما قد يؤدي إلى عدم القدرة على تفسـير الرموز .

(بوشيل ورفاقه ، ٢٠٠٤ ، ١٢٠)

كما أن صعوبة التعلم التي يعاني منها التلميذ تعد معوقاً للتوافق الانفعالي لديه مما قد تترك بصماتها على مجمل شخصيته ، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي وميل نحو الانطواء أو الانسحاب ، وصوره سالبه عن الذات . (فتحي الزيات ، ٢٠٠١ ، ٦٥٩)

أما فيما يخص الجانب الجسمي فلا تبدو على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أعراض جسمية غير عادية ، كذلك فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات أخرى قد ترجع إليها هذه الصعوبة في التعلم ، ومع ذلك فهم غير قادرون على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية حيث إنه لم تكن

تقدم لمثل هؤلاء التلاميذ خدمات تربوية وعلاجية خاصة في بداية الأمر ، كما هو الحال مع الإعاقات الأخرى .

(سمير أبو مغلي ، عبد الحافظ سلامة ، ٢٠٠٢ ، ٨٤)

ولازالت جهود البحث والدراسة تهتم بصعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية عامة والمرحلة الابتدائية خاصة ؛ لكونها الدعامة الأساسية التي ترتكز عليها المراحل التعليمية الأخرى . ومما لا شك فيه أن بعض تلك الجهود البحثية الجادة قد اهتمت بدراسة الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة التعلم بصفة عامة ، وأهتم البعض الآخر بدراسة هذه الإعاقات والصعوبات المتعلقة بتعلم بعض المواد الدراسية خاصة مثل اللغة الإنجليزية في مرحلة مبكرة والقراءة والرياضيات وغيرها من الصعوبات التي تبدأ في الظهور في هذه المرحلة وتنمو إلى أن تتضخم حدتها .

فصعوبة التعلم إعاقة تحتاج إلى تعرف ، ففي مرحلة ما قبل المدرسة تظهر الصعوبات النمائية الأولية والثانوية ، أما بعد دخول الطفل المدرسة تظهر الصعوبات الأكاديمية والتي تستمر معه حتى فترة المراهقة وما بعدها .

(نصرة جلجل ، ٢٠٠٣، ٢٧)

أما فيما يخص الخصائص السلوكية فيتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببعض هذه الخصائص كالقلق ، والاندفاعية ، وتشتت الانتباه ، والإحساس بالعجز مع الشعور بالفشل ، وتدني مفهوم- الذات ، والسلوك الاجتماعي غير السوي ، وغيرها من الخصائص الاخري التي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوي تقدم التلميذ في المدرسة ، وعدم قابليته للتعلم ، بل وتؤثر أيضاً على مجمل شخصيته وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان داخل المدرسة أو خارجها ، وتختلف حدة هذه المشكلات السلوكية من فرد إلى آخر حسب درجة ونوع صعوبة التعلم لديه .

(أحمد عواد ، مجدي الشحات ، ٢٠٠٤ ، ٩٩)

وفيما يتعلق بنسبة انتشار الأطفال ذوي صعوبات التعلم فهي متباينة ، وكذلك وجود الشكاوي المتكررة من أولياء الأمور ومعلميهم ، فلم تكن هناك نسبة متفق عليها في المدارس والمؤسسات التربوية ، كرياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية ، ويرجع ذلك إلى نوع التعريف المستخدم من قبل تلك الجهات .

(عدنان غائب ، ٢٠٠٢ ، ٥٦)

وتعد صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر الصعوبات المرئية والتي يواجهها التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، نظراً لآثارها السلبية على الفرد والمجتمع ، فهؤلاء التلاميذ هم نواة المستقبل وذخيرة الغد ، وبالتالي فإن ذلك يتطلب منا التعرف على هذه الصعوبات التي تواجههم حتى يتسنى لنا التصدي لها وعلاجها والوقاية منها ، فضلاً عن أن بيئتي المدرسة والمنزل لهما دور واضح في ترسيخ صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ والتي غالباً ما تبدأ منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتي المرحلة الثانوية .

(Reddy et al. , 2003 , 321)

ولعل الفصل بين خصائص التنظيم العقلي المعرفي من جانب والتنظيم الانفعالي من جانب آخر لم يعد أمراً مقبولاً ، فالشخصية وحدة كلية لا تتجزأ .

(محمد الشيخ ، ١٩٩٧ ، ٣٢٢)

ومفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة ، كذلك الأفكار والمشاعر التي كونها الفرد عن نفسه هي نتاج مجموعة من أنماط التنشئة الاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعي ، والاتجاهات الوالدية ، ومواقف الصراع التي يعيشها الفرد ، والدور الاجتماعي ، والوضع الاجتماعي والاقتصادي ، وأساليب التدعيم السلبي والايجابي ، والخبرات الإدراكية والاجتماعية .

(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ ، ٩-١٠)

وفيما يخص الجانب الأكاديمي منه وهو مفهوم- الذات الأكاديمي فهو جزء من مفهوم- الذات العام إذ يرتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً بصورة أقوى من ارتباطه بمفهوم- الذات العام.

(Chapman , 1990 , 148)

لذلك يغلب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذاتهم ، كما يفتقدون إلى مفهوم- ذات إيجابي ، وعلى هذا فإنه يمكننا تفسير انخفاض مفهوم- الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نتيجة لتكرار خبرات الفشل الأكاديمية لديهم ، والافتقار إلى تقدير الذات من أنفسهم .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٦١٦)

وفي هذا الصدد تشير نتائج بعض الدراسات والبحوث مثل دراسات فوجن ورفاقه Vougan et al. (١٩٩٦) ، هيلمز ورفاقه Helms et al.(١٩٩٦) ، كيرلوه

May et-al. ماي ورفاقه Queirolo (١٩٩٩) ، بيسكو Pesecco (٢٠٠١) ، ماي ورفاقه May et-al. (٢٠٠٢) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مفهوم– الذات الأكاديمي .

ويتفق مع تلك النتيجة السابقة كلوميك Kloomok (١٩٩١) ويضيف أن كلُ من الجنس والمرحلة التعليمية والسلالة ليس لهم دور في هذا الانخفاض .

(Kloomok , 1991 , 1454)

ويشير الأسلوب المعرفي إلى درجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف الشك وعدم اليقين التي يتصف بها اختبار تزاوج الأشكال المألوفة . وتعد درجة ميل الفرد للتروي في الإنتاج المعرفي شرطاً أساسياً لتسهيل اكتساب الفرد للمعلومات الجديدة .

(هشام الخولي ، ٢٠٠٢ ، ١٢٠)

ويتفق فينش ورفاقه Fenish et al. (١٩٨٤) وكاجان Kagan (١٩٦٦) على أن الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) كبعد معرفي يصف الفروق بين الأفراد في طرق حل المشكلات ، والأطفال المترويين يحتفظون بالاستجابات حتى الانتهاء من المفاضلة بين البدائل المتاحة ، ولديهم توقعات عالية في الوصول إلى الاستجابات الصحيحة ، ويرتكبون عدداً قليلاً من الأخطاء . وعلى الجانب الآخر تصدر استجابات المندفعين بسرعة دون المفاضلة بين البدائل ، ويرتكبون العديد من الأخطاء.

(في : محمد غنيم ، ٢٠٠٢ ، ١٦٢)

ويشير ترافر ورفاقه Traver et al. (١٩٧٦) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من متابعة المهام المعروضة عليهم بشكل متسلسل ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدة احتمالات منها ؛ أن الفرد قد يركز انتباهه على المثير المقدم أولاً ، ويفشل في متابعة المثيرات اللاحقة ، وقد يستوعب الجزء الأول من التعليمات ، ولكنه يفشل في سماع الجزء المتبقي منها .

(في : خيري المغازي وعلاء النجار ، ١٩٩٧ ، ١)

ويؤدي نجاح الفرد في مهمة ما من مهام الإنجاز إلى شعوره بالسعادة ، وعندما تكون هذه النتيجة مهمة بالنسبة للفرد ، فإنه يفكر في أسباب نجاحه . ومع وجود خبرات نجاح سابقة في هذا المجال لهذا الفرد فإنه يرجع نجاحه إلى قدراته

الذاتية ، وهو ما يعطيه شعوراً بالكفاءة فيزيد من تقديره لذاته ومن توقعه لنجاحه المستقبلي .

(عزت الطويل ، ١٩٩٩ ، ٢٧٥-٢٧٦)

ولعل تزايد اهتمام بعض الباحثين في الأونة الأخيرة بنظرية العزو راجع إلى ما تقدمه هذه النظرية من أساليب لفهم وتفسير السلوك الإنساني ومعرفة أسبابه ، وكذلك سلوك وتصرفات الآخرين والقصد منها ، وما تتضمنه من عوامل شخصية أو غير شخصية . فقد توصل سيلجمان ورفاقه (١٩٨٤) إلى أن تحديد أسلوب العزو لدى الأفراد يحدد لنا مظاهر الضبط الداخلي والخارجي لديهم مما يساعد في التعرف على خصائص الأفراد القادرين على العمل وإتقان الأداء . وكذلك الأطفال الذين لديهم شعور بالعجز المتعلم والسلبية والاستسلام والاعتماد في أدائهم التحصيلي على الحظ والظروف الخارجية حتى يمكن عمل برامج إرشادية تعينهم على إزالة إحساسهم بهذا العجز المتعلم ، وتعديل الطريقة السلبية لأسلوب الإعزاء لديهم .

(في : إمام مصطفي ، ٢٠٠٠ ، ٦٧)

وسواء عزا الأفراد أدائهم لعوامل ثابتة أو إلى عوامل متغيرة فإن ذلك يعتمد على أتساق أداء الأفراد في أغلب الأوقات ، فعندما يكون الأداء متسق (كالنجاح عندما يكون الفرد قد نجح مسبقاً ، أو الفشل عندما يكون الفرد قد فشل مسبقاً) . فيتم عزو النتائج لعوامل ثابتة كالقدرة ، وصعوبة المهمة ، وعندما يكون الأداء غير متسق مع الأداء السابق ، فيتم عزو النتائج لعوامل متغيرة كالحظ ، والجهد .

(Michener & Delamter. , 1994 , 136)

وهناك اهتمام متزايد بالنظر إلى الإنسان من حيث علاقته بالآخرين ، وعلم النفس الاجتماعي هو ذلك الميدان من علم النفس الذي يتناول الأفراد من حيث أنهم يؤثرون في أقرانهم ويتأثرون بهم ، فهو يحاول الإجابة على الأسئلة التي تدور حول تأثير الأفراد في بعضهم البعض ، وكيف يتعاملون في المواقف الاجتماعية . فضلاً عن أنه يلخص هدف التعليم في المدارس في " مساعدة التلاميذ نحو الاستمرار في التعلم ، والاستقلالية ، والحصول على وظيفة " . فقد يتسرب التلاميذ من المدارس نظراً لعدم امتلاكهم الكفاءات التي تؤهلهم للتعامل مع المناهج ، والأقران ، والمعلمين . ولكن بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإن الأمر يزداد سوءاً لأنه بالإضافة إلى السلبيات والقلق والإحباط من عدم تأكدهم من مستقبلهم توجد الصعوبة.

(Reddy et al. , 2003 , 402)

وكشفت دراسة موزيان Mosian(١٩٩٨) إلى أن ٧٥ % من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في كل من الكفاءة الاجتماعية و خبرة المواقف الاجتماعية ، وإدراكهم للأقران والمعلمين ، وتقدير الذات وقبول النظير ، ومهارات حل المشكلات ، والتواصل اللفظي وغير اللفظي ، وارتفاع في العدوان ، وبعض المشكلات السلوكية ، والعزلة ، وتحقيق التوافق بين المشكلات الاجتماعية والسلوكية

(Mosian , 1998 , 33)

وقد تظهر أوجه القصور في الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الحضانة وقبل التعرف على صعوبات التعلم وقد تظهر في المرحلة الابتدائية ، وقد تستمر للمراهقة.

(نصرة جلجل ، ٢٠٠١ ، ٧٦)

ويُظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم انخفاضاً ملحوظاً في أدائهم على مقاييس الإدراك الاجتماعي والذاتي ، كما أنه ما زال هناك نوعاً من الفهم عن الارتباطات النفس عصبية للإدراك الذاتي لدى هؤلاء التلاميذ ، فالمعرفة الحالية عن تلك الارتباطات محدودة .

(William , 1996 , 3448)

كما تظهر أعراض قصور الإدراك في سوء التفسير والتأويل للواقع المـــدرك ، وذلك القصور– الذي قد يرجع إلى الخلل في أعضاء الحس ذاتها كفقـــد البـــصر أو العمي اللوني– لا يعتبر اضطراب في الشخصية ، رغم أنه قد لا يكـــون مـــصدراً للضيق لدى الفرد .

(حلمي المليجي ، ٢٠٠٤ ، ٩٨)

ومنذ أن قدم براين Brayne(١٩٧٤) سلسلة أعماله عن المكانة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فالأبحاث أظهرت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكافحون من أجل تعلم واكتساب القبول الاجتماعي من أقرانهم العاديين .

(in : Brown , 1999 , 4729)

وأشارت دراسة بيرك Burke (٢٠٠٠) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تدني في إدراكهم لصعوبة التعلم يرتبط ذلك التدني بخبرات الحياة الراهنة . (Burke , 2000 , 2658)

ويتضح مما سبق عرضه- في ضوء علم الباحث- أنه ثمة العديد من المتغيرات المعرفية واللامعرفيه التي قد تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم والتي لم ولن نستطيع حصر العوامل التي ترتبط بتلك الظاهرة سواء كانت بصورة عامة أو نوعية ، ويتضح ذلك من تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت بعض هذه العوامل ، فنجدها قد اختلفت في العوامل التي اختصتها بالدراسة - بعض الشيء- وهذا يعني أن هناك العديد من العوامل التي لم تحظى بالدراسة بعد . وفي ضوء الدراسة الحالية نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تدني في بعض المتغيرات المعرفية (مفهوم الذات الأكاديمي - أخطاء الأداء - زمن كمون الاستجابة) ، وفي بعض المتغيرات اللامعرفية (العزو السببي للنجاح والفشل - الكفاءة الاجتماعية - الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم) وتتجه الدراسة الحالية إلى التعرف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة أو الرياضيات وأقرانهم العاديين ، وكذلك الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية فيما بينهم (القراءة - الرياضيات).

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية فيما يلي : -

- أن ظاهرة صعوبات التعلم من أهم الظواهر التي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين ، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمثلون نسبة ليست بقليلة في مجتمع تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتتزايد من وقت لآخر ، كما أن نسبة انتشارها أكبر من نسبة انتشار أي فئة من الفئات الخاصة الأخرى .

مساعدة المتخصصين في مجال التربية الخاصة على معرفة بعض الخصائص (المعرفية واللامعرفية) المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فضلاً عن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات والتطبيقات التربوية لآباء ومعلمي هؤلاء التلاميذ مما قد تساعدهم في عملية اكتشاف حالات صعوبات التعلم التي قد تسهم في عملية إعداد وتقديم البرامج (والعلاجية - والتدريسية - والوقائية - والترفيهية ...الخ) المناسبة لهم .

أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتضمن الجانبين الانفعالي والعقلي ، ولذلك فإن الفصل بين خصائص التنظيم العقلي المعرفي من جانب والتنظيم الانفعالي من جانب آخر لم يعد أمراً مقبولاً ، فالشخصية وحدة كلية لا تتجزأ ، ولقد أثبتت الدراسات والبحوث السيكولوجية أن مستوي الدافعية يؤثر إما سلباً أو إيجاباً على مستويات الأداء في مختلف المجالات .

أن الأساليب المعرفية تفيد في تفسير السلوك الإنساني ، بالإضافة لفهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في معظم مواقف حياته ، ومعرفة الأسس العلمية التي تكمن خلف أداء الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة ، والتي يمكن الحكم عليها من خلال أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة .

أن هناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين معظم الناس في أن مفتاح النجاح والسعادة في الحياة يكمن في تكوين صورة موجبة عن الذات ، وأن أغلب نتائج الفشل في التعلم تنجم عن تكون ونمو مفهوم– ذات أكاديمي سالب .

ندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت تلك المتغيرات المعرفية (مفهوم– الذات الأكاديمي ، أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة) والمتغيرات اللامعرفية (الكفاءة الاجتماعية ، العزو السببي للنجاح والفشل ، الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، وقد تصل في بعض هذه المتغيرات إلى انعدامها

التعرف على إعزاءات التلاميذ السببية والمتعلقة بنجاحهم أو فشلهم ، في المواقف والأحداث الأكاديمية والتي من شأنها مساعدتهم في تفسير ما يدور في أذهانهم من اعتقادات سلبية تؤدي بهم إلى الاضطرابات النفسية بأشكالها المختلفة والتي تؤثر سلباً وتعوق أدائهم في الامتحانات ، مما قد يؤثر على إنجازهم وتحصيلهم الدراسي .

أننا نعيش في إطار مجتمع يتشكل من أفراد تربطهم علاقات ، وهذه العلاقات تحتاج إلى تدعيم وتقوية وتواصل مما يدفعنا إلى البحث عن الفرد الكفء اجتماعياً ، فالكفاءة الاجتماعية من أهم العوامل التي تؤدي إلى النجاح الاجتماعي وتحقيق التوافق .

أن الإدراك الذاتي الذي يختلف من فرد لآخر بالنسبة للعاديين فما شأنه بالنسبة لغير العاديين !.

مشكلة الدراسة

تعد العوامل الوجدانية والدافعية من أهم العوامل التي تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم ، وتلك العوامل تتسم بقابليتها للتعديل ، ومن ثم يركز عليها المتخصصون عند مواجهتهم لهذه المشكلة . كما تمثل صعوبة التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للتلميذ تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية والمشاعر السلبية . فضلاً عن أن هناك اهتمام من قبل المجتمعات الحديثة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعلم ، وخاصة المرحلة الابتدائية التي

تعتني بها الدول المتقدمة عناية خاصة وتعمل على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث أساليب التأهيل .

وتعد القراءة لغة التعلم اللفظي وغير اللفظي ، كما أنها مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية ، ونشاط أساسي في تعلم المواد الدراسية الأخرى ، أما الرياضيات فهي لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات ، كما أنها لغة تواصل وتعايش الإنسان . فالصعوبة في أي منهما يعد معوقاً للتعلم .

وينظر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أنفسهم على أنهم منخفضوا الكفاءة في المجالات التي تتطلب استخدام القدرة العامة ، والمهارات الأكاديمية الخاصة ، والسلوك والقبول الاجتماعي ، ولديهم أداء دراسي متدني نظراً لعدم امتلاكهم مفاهيم ذات أكاديمية سليمة ، وأنهم ليس لهم أدني ذنب في نواحي فشلهم ، إذ ترجع إلي عوامل أخري تخرج عن محيطهم الذاتي ، وقد يترتب على ذلك انخفاض إدراكهم لذواتهم .

فضلاً عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفشلون في تتبع المهام التي يوكلون بأدائها . مما قد يقودهم إلى الفشل فيها .

وفي هذا الصدد تشير نصرة جلجل (١٩٩٥) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في مفهوم- الذات والذي قد يلعب دوراً واضحاً في التأثير على نجاحهم أو فشلهم الناجم عن ذلك التدني في مفهوم- الذات .

(نصرة جلجل ، ١٩٩٥ ، ٧٥)

و تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

١ ما اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على مفهوم- الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٢ ما اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٣ ما اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٤ ما اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علي عزو النجاح والفشل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٥ ما اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علي الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

أهداف الدراسة

تتبلور أهداف الدراسة الحالية في محورين :-

أ) - الأهداف النظرية : -

١. الكشف عن اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على مفهوم- الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٢. الكشف عن اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٣. الكشف عن اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٤. الكشف عن اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علي عزو النجاح والفشل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٥. الكشف عن اثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علي الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

ب) - الأهداف التطبيقية : -

١. توعية المعلمين والآباء بأهمية التدخل والاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم ، فضلاً عن تمييزها عن المفاهيم المرتبطة بها " كالتأخر الدراسي - التأخر العقلي - بطئ التعلم - مشكلات التعلم) .
٢. تقديم توصيات ومقترحات تمكن المعلمين والتربويين ومخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الاستفادة منها في عملية اكتشاف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، ومن ثم في تصميم برامج جديدة تتلاءم مع طبيعة هؤلاء التلاميذ .

مصطلحات الدراسة

١- صعوبات التعلم

التعريف الفيدرالي الأمريكي : هي اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها ، سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة ، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو

التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية ، والذي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسي ، أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية ، ولا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية . ويتبنى الباحث هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للدراسة .

(In: Balombo , 2001 , 17)

أ – صعوبات التعلم في القراءة

هي اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب ، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية ، والقراءة ، والكتابة ، والتهجي ، والخط و الرياضيات ، ولا ترجع إلى نقص الدافعية ، والضعف الحسي ، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة ، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف .

(في : نصرة جلجل ، ٢٠٠٢ ، ٩٠ – ٩١)

ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على الاختبار التشخيصي للقراءة (إعداد / نصرة جلجل) .

ب – صعوبات التعلم في الرياضيات :-

يعرفها الباحث بأنها أوجه الفشل التي يظهرها التلميذ في الرياضيات بالمقارنة بأقرانه من العاديين (على الرغم من أنه يتمتع بذكاء عادي أو فوق المتوسط) في العمليات التالية (كتابة مدلول الأرقام الكبيرة " عشرات الآلاف – مئات الآلاف – المليون " باللغة العربية ، التمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بينهما وذلك من خلال عملية ترتيبها ، والتمييز بين العمليات الأساسية المختلفة " + ، – ، × ، ÷ " ، إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن " الطول – الزمن – الكتلة – العملة " ، حل المسائل اللفظية في الرياضيات التي تناسب مستواهم ، وإيجاد ضعف العدد ، ونصفه ، وثلاثة أمثاله) حيث يستثني من هؤلاء ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية أو العقلية أو السمعية أو البصرية أو المحرومين ثقافياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً ، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبار التشخيصي لصعوبات التعلم إعداد / الباحث .

٢- المتغيرات المعرفية

يعرفها الباحث بأنها تلك المتغيرات أو التكوينات التي ترتبط بالبنية العقلية المعرفية للفرد .

أ - زمن كمون الاستجابة

هو الفترة الزمنية التي تتوسط بين بدء ظهور المنبه وصدور الاستجابة عليه (محمد نجيب ، عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٥، ١٦٦)

ب - أخطاء الأداء

يعرفها الباحث بأنها تلك الأخطاء التي يقع فيها المفحوص أثناء التعرف على الاستجابة الصحيحة .

ج - مفهوم- الذات الأكاديمي

هو الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يمتلكها الأفراد عن أنفسهم كمتعلمين ، والتي تتضمن معتقداتهم عن كفاءتهم كمتعلمين ومشاعرهم واتجاهاتهم عن مجالات التعلم المختلفة .

(Boersoma & Chapman , 1992 , 35)

ويعرفها الباحث على أنها هي وجهة نظر الفرد في ذاته فيما يخص المدرسة وأدائه المدرسي ، وثقته في أداءه الأكاديمي . ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس إدراك القدرة للطلاب . إعداد / بورسوما وشبمان (١٩٩٢) .

٣- المتغيرات اللامعرفية

يعرفها الباحث بأنها تلك المتغيرات أو التكوينات التي تتعلق بالجوانب النفسية أو الاجتماعية أو الوجدانية لدي الفرد .

أ - العزو السببي للنجاح والفشل

يعرفها الباحث بأنها عملية ينسب فيها الفرد العوامل التي أدت إلى نجاحه أو فشله الدراسي لجانب أو أكثر من الجوانب الآتية التي قد تكون داخلية كالقدرة ، والجهد ، أو خارجية كصعوبة المهمة ، والحظ ، ومساعدة الآخرين . ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس العزو السببي للنجاح والفشل إعداد / مصطفي باهي وأمينة شلبي : تعديل الباحث .

ب – الكفاءة الاجتماعية

يعرفها الباحث بأنها نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية . ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد / الباحث .

ج – الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم

هي عملية عقلية تهدف إلى اكتساب المعلومات والمعرفة والأفكار عن امتلاك الفرد لصعوبة في التعلم والتي تتأتى عن أعضاء الحس المختلفة . ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم إعداد / ويندي .

(Wendy , 1990 , 473)

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :-

العينة : حيث تضم الدراسة الحالية عينة مقدارها (٤٨) من ذوي صعوبات التعلم ، (٢٧) من التلاميذ العاديين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمتوسط عمري ٩,١١ سنة وانحراف معياري مقداره ٠,٣٣٤ تقريباً اختيرت من عينة عشوائية قوامها ٩٣٠ تلميذاً وتلميذة ، وهي مقسمة كالتالي :-

- ٢٧ تلميذاً من العاديين .
- ٢٤ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة .
- ٢٤ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

الزمان : في الفترة من ٩/١٨ / ٢٠٠٤ حتى ١٢/١٨ / ٢٠٠٤ .

المكان : من ٢٤ فصل من اثنتا عشرة مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م . بداخل حجرة التطوير التكنولوجي أو المكتبة .

الأدوات :

[١] اختبار القدرة العقلية (للأعمار ٩ – ١١) .

إعداد / فاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٩) .

[٢] اختبـــار المســـح النيورولوجي السريـــع .

إعداد / عبد الوهاب كامل (١٩٨٩) .

[٣] مقياس تقدير سلـــوك التلميذ .

إعداد / مصطفي كامل (١٩٩٠) .

[٤] قـــائمة ملاحـــظة سلـــوك الطفـــل .

إعداد / مصطفي كامل (١٩٨٧) .

[٥] اختبـــار تـــزاوج الأشكـــال المألوفـــة .

إعداد / حمدي الفرمـــاوي (١٩٨٧) .

[٦] اختبـــار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات .

إعداد / الباحث (٢٠٠٤) .

[٧] اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة .

إعداد / نصره جلجل (١٩٩٤) .

[٨] مقياس الكفاءة الاجتماعية .

إعداد الباحث (٢٠٠٤) .

[٩] مقياس إدراك القدرة للطلاب .

إعداد / بورسوما وشبمان (١٩٩٢) ترجمة / الباحث .

[١٠] مقياس العزو السببي للنجاح والفشل .

إعداد / مصطفى باهي وأمينة شلبي (١٩٩٨) تعديل الباحث (٢٠٠٤) .

[١١] مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم .

إعداد / ويندي (١٩٨٨) : ترجمة الباحث (٢٠٠٤) .

[١٢] مقياس المستوي الاجتماعي الثقافي الاقتصادي .

إعداد / عادل السعيد البنا (١٩٩٧) .

الفصل الثاني
(الإطار النظري)

مقدمة

أولا : صعوبات التعلم

- مفهوم صعوبات التعلم
- تصنيف صعوبات التعلم
- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم
- أسباب صعوبات التعلم
- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
- تشخيص صعوبات التعلم
- صعوبات التعلم في القراءة
- صعوبات التعلم في الرياضيات

ثانيا :- المتغيرات المعرفية

- مفهوم - الذات الأكاديمي
- زمن كمون الاستجابة وأخطاء الأداء

ثالثا :- المتغيرات اللامعرفية

- العزو السببي
- الكفاءة الاجتماعية
- الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم

الفصل الثاني
الإطار النظري

مقدمة

تعد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي يصفها الباحث بأنها فئة ذوي المحنة التعليمية التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر ، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الطفل إلى المحيطين به ، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة ، وكذلك لا يستطيع معظم الأطفال أن يشكو منها إن لم يكن كلهم . ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً خلال القرن التاسع عشر والثلث الأخير من القرن العشرين ، فمع بدايات السبعينات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة ، حيث استخدم معظم المربيين وعلماء علم النفس مفهوم – صعوبات التعلم في منتصف السبعينات للدلالة على خصائص محددة .

أولا :- صعوبات التعلم

١- مفهوم صعوبات التعلم

تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم – علمي ، هي أولاً التعرف على المعني الدقيق لهذا المفهوم – والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه ، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر ، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم مثل تعريف كيرك kirk (١٩٦٢) ، وتعريف باتمان Batman (١٩٦٥) ، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨) ، والتعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦) ، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) ، وتعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) ، وتعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧)... إلي غير ذلك من التعريفات .

فنجد أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تتمركز حول نقاط خمس تتلخص في : أن الطفل ذي صعوبة التعلم لديه تأخر أكاديمي ، وليس لديه نمط مميز للنمو ، وربما قد يكون أو لا يكون لدية خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ،

وربما لا ترجع الصعوبة لديه إلى عوامل سوء البيئة ، وربما قد يكون أو لا يكون متخلفاً عقلياً أو مضطرباً انفعالياً .

(Dandekar & Makhija , 2002 , 137)

وقد أشار ليرنر Lerner(٢٠٠٠) إلى أن هناك خمسة عناصر لابد وأن نضعها في الاعتبار عند مناقشة صعوبات التعلم وهي : (الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، والاضطرابات في العمليات النفسية والنمو غير المنتظم ، والتباين الواضح بين التحصيل والقدرات الكامنة ، وتجنب واستبعاد العوامل والمسببات التي تؤدي إلى مشاكل دراسية كالإعاقات البصرية أو السمعية ، الحرمان الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي ، والاضطرابات الانفعالية ، التخلف العقلي ، وصعوبات التعلم في المواد الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات والتفكير والمهارات الإدراكية والمهارات الحركية واللغة) .

(Lerner , 2000 , 10)

والذي ينظر ويدقق في تعريفات صعوبات التعلم – سواء من قبل أفراد أو هيئات ومؤسسات أو غيرها من الجهات – نجد أن التعريف الفيدرالي الأمريكي وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم هو أشهرها جميعاً وأكثرها استخداماً وفيما يلي يعرض الباحث لهذين التعريفيين : –

التعريف الفيدرالي الأمريكي (*)(AFD)

التعريف الفيدرالي الأمريكي : هي اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها ، سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة ، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية ، والذي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسي ، أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية ، ولا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية . ويتبنى الباحث هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للدراسة .

(In: Balombo , 2001 , 17)

(*) American Federal Definition.

والمحلل لهذا التعريف يجد أنه يشمل أربعة محكات يجب أخذها في الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي :

- **الصعوبات الأكاديمية** :- فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في القراءة وحل المسائل الرياضية مقارنة بأقرانهم العاديين .
- **التفاوت بين القدرات والتحصيل** :- فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم تفاوت حاد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي .
- **استبعاد العوامل الأخرى** :- وتعني تجنب العوامل السابق الإشارة إليها في التعريف (إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية) والتي لا ترجع إليها الصعوبة .
- **الاضطراب النفس عصبي** :- أي أن صعوبات التعلم قد تحدث نتيجة لخلل في العمليات النفسية الأساسية التي تتضح في القدرة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الرياضية .

تعريف اللجنة القومية الوطنية لصعوبات التعلم (*) (NJCLD)

و الذي ينص على " أن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية ، وهذه الاضطرابات تكون داخل الفرد وتعزي إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي . وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى كالإعاقات الحسية ، والتخلف العقلي ، والاضطرابات النفسية الشديدة ، أو مع عوامل وتأثيرات أخري كالتدريس غير الملائم أو الاختلافات الثقافية ، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات "

(في : فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ١٢١)

ومن تحليل هذا التعريف نجد أن هناك مجموعة من المحكات التي يتضمنها وهي :-

- **الصعوبات الأكاديمية** : كالتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية والإصغاء .

(*) National Joint Committee For Learning Disabilities.
وهي لجنة تم إنشائها بالولايات المتحدة الأمريكية وأطلق عليها أسم اللجنة القومية لصعوبات التعلم

▪ **داخلية المنشأ :** أي أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى اضطرابات منشأها داخلي ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي .

▪ **التلازم مع الإعاقات الأخرى :** فقد تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع إعاقات أخرى كالإعاقات الحسية ، والتخلف العقلي ، أو مع عوامل أخري كالتدريس غير الملائم أو الاختلافات الثقافية ، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات .

ومن تحليل التعريفين السابق عرضهما لصعوبات التعلم نجد أن التعريف الفيدرالي يتفوق على تعريف اللجنة القومية الوطنية لصعوبات التعلم في مراعاة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من فجوة بين قدرتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي . وعليه فقد تبني الباحث هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للدراسة الحالية .

٢- تصنيف صعوبات التعلم

و نظراً لتعدد واختلاف التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم - صعوبات التعلم سواء من قبل هيئات أو أفراد ، فقد ظهرت بناء على ذلك العديد من التصنيفات التي تعد وسيلة هادفة نحو تسهيل أساليب التشخيص والعلاج ، فنجد من هذه التصنيفات ما يلي :

فيشير كيرك وكالفنت Kirk & Kalfant (١٩٨٨) إلى أن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالي :-

١- صعوبات التعلم النمائية : وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية : وهي تلك الصعوبات من قبل تلاميذ المدارس وتتضمن (التهجي ، التعبير ، القراءة ، الحساب ، الكتابة) (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، ٥-٦)

ويصنف ميرسير Mercer (١٩٩٢) صعوبات التعلم إلى ثلاث مشكلات :-

□ المشكلات المعرفية:-

١- الانتباه قصير المدى ٢- الإدراك ٣ - الذاكرة

٤- حل المشكلات ٥ - ما وراء المعرفة

□ المشكلات الأكاديمية:-

١- مهارات القراءة . ٢- الاستنتاج الرياضي . ٣- التعبير الكتابي .

٤- العمليات الرياضية . ٥- مهارات الكتابة . ٦- التعبير القرائي .

□ المشكلات الاجتماعية والانفعالية :-

١- العجز المتعلم ٢- التشتت ٣- الإدراك الاجتماعي

٤- النشاط الزائد ٥- الدافعية

(Mercer , 1992,53)

ويقدم سارانيل Saranell (١٩٩٧) تصنيفاً آخر وهو :-

□ الصعوبات الأكاديمية وتضم :-

١- صعوبات القراءة . ٢- صعوبات الكتابة ٣- صعوبات التعبير الشفهي.

٤- صعوبات الرياضيات . ٥ - صعوبات التهجي.

- الصعوبات المعرفية وتضم :-

١- اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط . ٢- اضطرابات الذاكرة .

٣- صعوبات اللغة .

(Saranell , 1997 , 177-181)

و يصنف جابر عبد الحميد (١٩٩٨) صعوبات التعلم الأكاديمية إلى :-

١ - مهارة القراءة الأساسية ٢ - الاستدلال الرياضي

٣ - الفهم السماعي ٤ - الحساب

٥ - التعبير الشفهي ٦ - التعبير التحريري

(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ ، ٧٥-٧٦)

ومن ثم يتضح تعدد التصنيفات التي قدمت لصعوبات التعلم فنجد من يركز على الصعوبات الأكاديمية مثل جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) وكذلك من تعرض للصعوبات الأكاديمية والمعرفية مثل سارنيل (١٩٩٧) وأضاف ميرسر (١٩٩٢) الجانب الاجتماعي والانفعالي ، ونجد كذلك من يهتم بالتركيز على الصعوبات الأكاديمية والنمائية معاً مثل كيرك وكالفنت (١٩٨٨) .

٣- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم :-

لقد تعددت وتنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس ، والأطباء ، والتربويين ، والأخصائيين . وقد حاولت تلك المداخل جمع الاتجاهات المتفرقة وتعريفات الأفراد والمنظمات التي اهتمت بهذا المجال ، وفيما يلي يستعرض الباحث بعض هذه المداخل في إيجاز كما يلي :-

أ- المدخل السلوكي Behavioral Approach

يمثل هذا المدخل أول المداخل وأكثرها أهمية كإستراتيجية للتدخل أو العلاج ، فهو يقوم على التركيز والاقتحام المباشر للمشكلة أو السلوك ذاته ، ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج ، أو إحلال أنماط سلوكيه فعالة محله ، كما يركز هذا المدخل على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام والحسي ، والوضع الفسيولوجي الكلي للطفل ، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم عاديين تماماً عدا الصعوبة النوعية التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ١٦٠-١٦١)

ب- المدخل النمائي Developmental Approach

يرى أصحاب هذا المدخل أن صعوبات التعلم تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ، ونظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن كل منهم يختلف في معدل أو أسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة .

(Lerner , 2000 , 187-188)

فضلاً عن أن النمائيين يركزو على تحديد الأسباب النوعية التي تقع خلف صعوبات التعلم ، مع التأكيد على السبب أكثر من العرض .

(Coplin & Morgan , 1988 , 618)

ج- مدخل تجهيز المعلومات Information Processing Approach

تنظر نظرية تشغيل المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبة بجهاز الحاسب الآلي ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ، ومن ثم تحليلها .

(Lerner , 2000 , 200)

فيستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم طرقاً لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية أو عدم القدرة على التخلي عن الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها بأخرى ملائمة ، حيث يستخدمون

إستراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية ، ولـذلك لا يستطيعون أن يحققوا إمكاناتهم المتوقعة .

(Swanson , 1987, 5)

ويري مصطفى كامل أن طريقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبراً مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الـصعوبات ، حيـث يختلـف الأطفال الاندفاعيون منهم والمتريثون في أساليب تشغيلهم للمعلومـات ، حيـث يفضل الاندفاعيون النظرة الكلية للأشياء ، مما يتطلب استجابات أقصر زمنـاً ، بينما يفضل المتريثون فحص التفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة انجاز المهام التعليمية .

(مصطفى كامل ، ١٩٨٨ ، ٢١٩)

وفي هذا الصدد يشير عبد الوهاب كامل إلى أن صعوبات التعلم ترجـع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يـؤدي إلـى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتالية أم متأنية مما ينشأ عنها صعوبات في التعامل مع المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة ، وتؤثر علـى العمليات المعرفية كالتذكر والتفكير والانتباه .

(عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٤ ، ٣١٤)

د- المدخل المعرفي Cognitive Approach

يفتقد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى كفاءة التمثيل المعرفي حيـث تظـل الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة في البناء المعرفي لهم تفتقر إلـى التمثيـل والموائمة ، ونتيجة لعدم إحداث ترابطات معرفية قصدية بها ، فإنها لا تلبـث أن تتناقص أعدادها بالفقد أو النسيان ، وتتحلل آثارها داخل عمليات ونظم التجهيز ، ويصبح البناء المعرفي لهم ضحلاً ، ويؤثر بدوره على التمثيل اللاحق للوحـدات المعرفية فتنحسر كفاءة التمثيل المعرفي لدى هؤلاء التلاميذ .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٢٢١)

هـ- المدخل الطبي Medical Approach

تنتج صعوبات التعلم من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى التلميذ أكثر من اعتبارها عيوب معرفية ، وأن النصف الكروي الأيمن في المخ يختص بتكامل المثيرات البصرية المكانية ، والنصف الكروي الأيسر يختص بالتكامـل

المتتالي للمثيرات اللغوية ، وكلاهما ضروريان لعملية التعلم وأي اختلال وظيفي في أي منهما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن

(Coplin & Morgan , 1988 , 614)

مما سبق يتضح أن المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تتباين تلك المداخل في رؤيتها وتفسيرها لحدوث صعوبات التعلم والأعراض المصاحبة لها ، فنجد المدخل الطبي أرجع الصعوبات إلى اضطرابات بيولوجية وخلل وظيفي في المخ ، أما المدخل النمائي فقد ارجع الصعوبات إلى قصور في النضج وبعض المناطق العصبية مما يؤثر على التحصيل الدراسي ، أما المدخل السلوكي فقد ارجع الصعوبات إلى قصور في خصائص المواقف السلوكية مع قصور في السلوكيات المتعلمة ، بينما مدخل تجهيز المعلومات والمدخل المعرفي فقد ارجعا تلك الصعوبات إلى قصور في تجهيز المعلومات وعدم ملاءمتها للقدرات العقلية بالإضافة إلى وجود قصور في الاستراتيجيات المهارات المعرفية .

٤ - أسباب صعوبات التعلم :-

تتبلور أسباب صعوبات التعلم بصفة عامة فيما يلي :

أ - العوامل الجينية أو الوراثية .

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال ، فضلاً عن إن الخصائص العديدة عموماً التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر، وقامت هذه النتائج على أساس :-

- أن هناك تقريباً حوالي من ٢٠% إلى ٢٥% من الأطفال ذوي الاندفاعية أو النشاط الزائد وجد أن أحد آبائهم على الأقل مثلهم .
- إن عدم التوازن الانفعالي ، واضطرابات الذاكرة ، والتفكير والتعبير اللغوي والتعلم وجد أنها منتشرة في العائلات .
- فلقد أظهر العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية المهتمين بعلم النفس نجاحاً واضحاً في التعرف على الجينات المسئولة عن مشكلات القراءة ومشكلات التعلم الأخرى .

(Mangal , 2002 , 474)

ب - العوامل العضوية أو الفسيولوجية

إن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، والحبل الشوكي ، ونقل الرسالة العصبية وغيرها ، وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها عوامل عدة :-

- تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلباً في قدراتهم على التعلم .
- تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية ، مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي .

اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي .

(كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، ٦١-٦٥)

ج - العوامل البيئية

وقد تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غير الملائمة أو غير المتجانسة ومن هذه العوامل :-

- نقص التغذية ونقص الاستقبال البيئي في مرحلة النمو الجيني في رحم الأم
- مرحلة ما قبل الولادة ، الوضع البيئي غير المناسب في وقت الميلاد أو عيب خلقي في الجهاز العصبي المركزي .
- نقص الغذاء بنظام معين في مراحل العمر المبكرة ، تنوع الأمراض ، والحوادث ، والإصابات التي قد تكون السبب في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي .
- نقص الرعاية العلاجية المناسبة ، والمعاناة من أي عجز في الحواس كالسمع و البصر و اللمس و الشم .
- القصور أو العجز في استقبال التعلم في بعض أفراد العائلة ، أو نقص في الدافعية والمهارة لدى بعض المدرسين.
- نقص وقصور في نمو المهارات اللغوية ونقص التركيز أو الانتباه اللازم.
- تعاطي العقاقير والمواد المخدرة.
- التوحد مع أفراد ذوي صعوبات التعلم .
- الحرمان الاجتماعي والثقافي.

(Mangal , 2002 , 474-475)

٥- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ولعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوي صعوبات التعلم ؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية والأكاديمية......... وغيرها من الخصائص ، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في فرد واحد .

ويذكر بيرنستين وتيجرمان Bernstein & Tiegerma (١٩٩٧) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالتالي :-

١- اضطرابات في الانتباه مع فرط النشاط ٢- قصور في التآزر الحركي
٣-عجز في الإدراك (السمعي / البصري / الحركي) ٤- اندفاعية
٥- صعوبات في القراءة والكتابة والحساب ٦- عجز معرفي

(Bernstein & Tiegerman ,1997,376)

ويضيف شبمان وتيرنيمر Chapman & Turnmer (١٩٩٩) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مدي واسع من المشكلات التي يمكن أن تظهر في واحد أو أكثر من المجالات الآتية : **مجال ما وراء المعرفة** " كمعرفة ما هي المهارات والاستراتيجيات والمصادر المتطلبة في العمل الجيد ، القدرة على التخطيط والتوجيه والتقييم للعمل " أما في **مجال المعرفة** " كالتفكير في حل المشكلات ، الانتباه ، الفهم ، التذكر ، ومعرفة كيف ومتي يفعل هذه الأشياء " أما في **مجال اللغة** " كالقراءة ، الاستماع ، الهجاء ، الكتابة ، التحدث ، فهم الرياضيات " ، أما في **مجال الأنشطة البدنية** " كالتناسق ، النسخ ، استخدام المقص ، القبض ، الرمي ، الرسم ، التوازن ، معرفة الاتجاهات (اليمين-اليسار) " وأخيرا في **مجال الأنشطة الاجتماعية** " كعلاقات الأقران ، فهم القواعد الاجتماعية ، فهم ما يعنيه أو يفعله الآخرون " .

(Chapman & Turnmer , 1999 , 10)

علاوة على ذلك يشير ريدي ورفاقه Reddy et al (٢٠٠٣) إلى انه بالإضافة إلى الخصائص الأساسية التي هي جزء من كل التعريفات التي تم تقديمها لصعوبات التعلم والتي تعبر عن تناقض بين التحصيل والقدرة العقلية في بعض المجالات كالتعبير الشفهي ، والتعبير الكتابي ، والفهم السماعي ، والفهم القرائي ، والقراءة أو الحساب توجد مجموعة من الخصائص والصفات التي

تكون أكثر علاقة بذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجموع العام من التلاميذ وهذه الخصائص هي:-

- تأخر في النمو اللغوي .
- نشاط زائد .
- ضعف في التوجه المكاني .
- ضعف في الإدراك الاجتماعي
- قصور في مفاهيم الزمن .
- تشتت في الانتباه .
- ضعف في التناسق الحركي العام
- اضطرابات إدراكيه .
- ضعف في مهارات اليد .
- اضطرابات في الذاكرة .

(Reddy et al., 2003, 20-21)

ويقدم محمود منسي (٢٠٠٣) تلك الخصائص كالتالي :-

١- سوء التوافق المدرسي.

٢- عدم القدرة على تركيز الانتباه في الفصل الدراسي لفترة طويلة نسبيا.

٣- السلوك الاجتماعي غير السوي داخل المدرسة.

٤- سوء التوافق الشخصي وعدم تقبل الذات.

٥- سوء التوافق الصحي وعدم رضا التلميذ عن حالته الصحية .

٦- التفاعل السلبي مع الزملاء ومع المعلمين في الفصل.

٧- الاضطراب النفسي .

٨- عدم الميل إلى التعلم ، وعدم الرغبة في دراسة موضوعات المقرر الدراسي

٩- اتجاهات مدرسيه سالبة.

(محمود منسي ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٤-٢٤٥)

مما سبق يتضح للباحث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عاديون من حيث تصرفاتهم ، حديثهم وذكائهم في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة التعلم المختلفة ، ويعانون من فجوة بين تحصيلهم الأكاديمي ومستوي ذكائهم ، فضلا عن أن لديهم مجموعه كبيرة من الخصائص التي تميزهم والتي تظهر في الجوانب الأكاديمية ، العقلية / المعرفية ، الوجدانية / الانفعالية . ونسبة ظهور هذه السمات أو الخصائص لديهم تزداد بالمقارنة بالعاديين ، كما أن هذه الخصائص لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم ، وإنما

هي خصائص عامة يمكن أن يتصف بإحداها أو بهـا مجتمعـة الـشخص ذوي صعوبات التعلم . وليس من الصحيح وصفه بـصفة ثابتـة مـن الـصفات أو الخصائص السابقة ، وإنما قد تكون هذه الصفات ناتجة عن موقف الإحباط الذي تعرض له التلميذ عندما وجدت أمامه عقبه في سـبيل الـتعلم ، وبالتـالي مـن الضروري وصف الحالة النفسية والصحية التي يمر بها تلميذ معين عندما يواجه صعوبة معينة حتى يسهل علاجـه .

٦- تشخيص صعوبات التعلم

يري كثير من المربين والمتخصصين في شئون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقـصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالتلميذ والذي يرافقه لحين إنهائـه المرحلـة الابتدائية .

(عدنان غائب ، ٢٠٠٢، ١١٧)

فالتعرف على أسباب صعوبات التعلم ، والعوامل المؤثرة فيها تساعد علـى تشخيصها والتعرف على العوامل المؤدية لها ، وليس المقصود هنـا تـشخيص صعوبات التعلم التي ترجع إلى خلل في الجوانب الحسية والعصبية أو كنقص في الذكاء والقدرات ، وإنما المقصود هنا هو تشخيص الأسباب ، والعقبات النفـسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلاً ضد التعلم الجيد لدى المتعلمين ، مثل تلـك التي تسبب قلة استفادة المتعلمين من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم .

٧- محكات تشخيص صعوبات التعلم :-

يمكن الاستناد على عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي :-

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات .
- سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل التلميذ .
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة
- سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً .
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم .

(سيد عثمان ، ١٩٩٠ ، ٣٠-٣٢)

وقد قدم " كيرك وكالفنت " Kirk & Kalefant (١٩٨٨) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي:-

١. **التعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض** : ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة .

٢. **ملاحظة ووصف السلوك** : مثل كيف يقرأ ، ومهارات القراءة ....

٣. **إجراء تقييم غير رسمي** : ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل : الحرمان البيئي والثقافي ....

٤. **قيام فريق التقييم بإجراء تقييم** : وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات .

٥. **كتابة نتائج التشخيص .**

(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ ، ٨٣-٨٩)

ويقترح كيرك وجالافر Kirk & Gallagher (١٩٧٩) ثلاث محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لدية صعوبات تعلم هي :-

١. محك التباعد بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلي .

٢. محك الاستبعاد .

٣. محك التربية الخاصة .

(In: Heward & Orlansky , 1984 , 114)

ويمكن أجمالي المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم :-

أ - محك التباعد :- Discrepancy Criterion

و ينص على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم يظهرون تباعدا في واحدة من النقطتين التاليتين : -

- **تباعد في المستوى العقلي (الذكاء) العام أو الخاص عن مستوى التحصيل** الدراسي للتلميذ حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي لديه أقل من مستوى قدراته العقلية التي تكون في حدود المتوسط أو أكثر .
- **تباعد في نمو الوظائف العضوية** :- مثل اللغة ، الحركة ، الانتباه ، الذاكرة ، القدرة البصرية – الحركية ، إدراك العلاقات ، حيث أننا نجد أن الطفل ينمو بشكل عادي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في الوظائف الأخرى .

(Smith , 1983 , 65)

طرق تقدير التباعد

١. طريقة العمر العقلي الصفي :-

و في هذه الطريقة يتم طرح خمس سنوات من العمر العقلي للطفل من خلال المعادلة الآتية :-

صف القراءة المتوقع = العمر العقلي – ٥

حيث أن (٥) مقدار ثابت ويعني سن دخول المدرسة وهذه الطريقة لا تصلح في البيئة المصرية إلا إذا تم وضع (٦) بدلا من (٥) حيث إن سن دخول المدرسة هو سن ست سنوات .

٢- طريقة سنوات الدراسة :-

حيث يتم حساب صف القراءة المتوقع في هذه الطريقة من المعادلة التالية :-

$$\frac{\text{(عدد السنوات التي قضاها الطفل في المدرسة X نسبة الذكاء + ١)}}{١٠٠}$$

ويمكن حساب التباعد من خلال الطريقة التالية :-

- طرح متوسط درجات التحصيل الدراسي من متوسط درجات اختبار الذكاء .
- قسمة الانحراف المعياري للتحصيل الدراسي على الانحراف المعياري لدرجات الذكاء وإذا كان الناتج في الحالات السابقة يساوي (٢) فأكثر فإنه يمكن القول بوجود صعوبات تعلم لدى التلميذ .

(Heward , 1996 , 115)

وتتضمن هذه الطريقة مستوى القدرة أو المستوى الصفي، كما أنها تتوافق مع الفروق الفردية وقابلية التغير لمدي التباعد خلال الصفوف المختلفة وذلك باستخدام الانحراف المعياري لكل صف دراسي . ووجه القصور في هذه الطريقة هو أنها لم تأخذ في الاعتبار انحدار التحصيل على الذكاء ، فهي تقوم على افتراض أن الدرجة المعيارية للذكاء هي نفسها الدرجة المعيارية للتحصيل ، وهذا الافتراض يكون صحيحا فقط إذا كان الارتباط بينهما ارتباطاً تاماً (=١) ، وكذلك فهي تعتمد على متوسط العينة ككل ، ويمكن أن تتأثر درجة الفرد بدرجات غيره من الأفراد نظراً لأن المتوسط يعتمد على مجموع الدرجات ككل .

(Smith , 1983 , 63)

٣- طريقة الوضع الصفي الحالي :

وتتمثل فيما يلي :

$$\frac{\text{(الوضع الصفي الحالي " السنة والشهر " X نسبة الذكاء)}}{100}$$

والوضع الصفي الحالي يأخذ الرقم الصحيح للصف الذي ينتمي إليه التلميذ في بداية شهر سبتمبر مع بداية السنة الدراسية ثم يزداد (٠,١) في كل شهر من شهور السنة بعد ذلك حتى الوصول إلى شهر يونيه في نهاية السنة الدراسية .

(فاروق الروسان ، ١٩٨٧ ، ٢٤٥-٢٦٢)

أ- محك الاستبعاد

ويعني استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو إعاقات بصرية أو سمعية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان ثقافي أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة .

ويؤكد هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (١٩٧٦) على أن استبعاد المتخلفين عقلياً والمضطربين انفعاليا يلعب دوراً كبيراً في إحداث تمييز مناسب بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومجموعة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

(Hallahan & Kauffman , 1976 , 27)

وبالإضافة إلى المحكات السابقة توجد عدة محكات أخري نوضحها فيما يلي :-

ج - محك المؤشرات العصبية

وفقا لهذا المحك فإن التلميذ يمكن أن يدخل ضمن ذوي صعوبات التعلم إذا كان هناك اشتباه أو شك في إصابته بخلل وظيفي بسيط في المخ يظهر في شكل اضطرابات سلوكية ، ويتم التعرف على هذه الاضطرابات من خلال الأداء على اختبارات مناسبة مثل اختبار الجشطلت البصري / الحركي ، أو اختبار الفرز العصبي السريع . (خيري المغازي ، ٢٠٠٤ ، ٢١)

د - محك المشكلات المرتبطة بالنضج

يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسيين في القدرة على التحصيل والنضج ، حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر ، مما يؤدي إلى صعوبة في تهيئته لعمليات التعلم ، ومن هنا يتعين تقديم برامج تربوية

تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية .

(نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ ، ٥)

هـ- محك التربية الخاصة

ويشير هذا المحك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون طرقا خاصة في التعليم لعلاج مشكلاتهم ، تتناسب مع الصعوبات التي تواجههم ، وهذه الطرق تختلف عن الطرق العادية المتبعة في التعليم ، ويجدر الإشارة إلى أن التشابه بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وبين أقرانهم بطيء التعلم ، يتأتي من المظهر الخارجي أحيانا ، الذي يتمثل في انخفاض التحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولدي أقرانهم العاديين .

(مجدي عزيز ، ٢٠٠٣ ، ٩١)

٨- صعوبات التعلم النوعية

[*] - صعوبات التعلم في القراءة

تعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب ، وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات ، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى ، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية .

فضلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات الغريبة .

(Mqrgaret , 2005, 320)

ويقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة ضمن المستوى المحبط للقراءة في التصنيف الذي وضعه " إيكول Eecol ١٩٧٧ " ففي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية ، وغالبا ما تظهر علية علامات التوتر وعدم الارتياح ، ويكون معدل الفهم لديه حوالي ٥٠ % أو أقل ، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٠ % أو أقل .

(نصره جلجل ، ١٩٩٣ ، ١٠)

و تحتوي القراءة في متنها على درجة مرتفعة من التعقيد ، فهي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي ، البصري ، الانتباه الانتقائي ، الذاكرة ، الفهم

اللغوي ، ومع كل ذلك يمكن للمعلم أن يتقن ويفهم الأسـس التـي تقـف خلـف صعوبات التعلم في القراءة ، وكيف تظهر لدى التلاميذ .

(Lerner , 2000 , 392-393)

أ- مفهوم القراءة

نظراً للأهمية الشديدة التي تتمتع بها القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع فنجد أن مفاهيمها يعرض الباحث بعض هذه المفاهيم بإيجاز فيما يلي :-

تعرف القراءة على أنها " عملية معقدة وليست مجرد التعرف على أسماء الحروف وكيفية نطقها أو مجرد التعرف على شكل الكلمات ونطقها ولكن عملية القراءة تتضمن بالإضافة إلى كل ذلك القدرة على فهم معاني الكلمات وفهم معاني الجمل ، والربط بين تسلسل الأحداث مع القدرة على التركيز والتذكر والاستيعاب والنقد وإعادة التعبير عما تم قراءته " .

(يعقوب الشاروني ، ١٩٨٤ ، ١٩)

كما تعرف القراءة بأنها " التفـسيرات ذات المعنـى للرمـوز اللفظيـة المطبوعة أو المكتوبة والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعـل بـين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ، والمهـارات المعرفيـة والمعرفة عن العالم ، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعـاني التـي يقصدها الكاتب " .

(Harris & Sipay , 1985, 2)

ويشار إلى القراءة بأنها " عملية سيكولغوية تتضمن الإدراك البـصري للرموز الرياضية والكلمات والأشكال وربطها بمعانيها وترجمتهـا إلـى ألفـاظ منطوقــة ".

(فايزه اسكندر ، ١٩٩٨ ، ١٩٥)

ب- أنواع القراءة

تصنف القراءة إلى نوعين:-

- القراءة الجهرية :-

هي قدرة المتعلم على أن يقرأ بصوت مسموع وبنطق واضح صحيح .

(محمد صلاح الدين ، ١٩٨٣ ، ٤٤٢)

ومن أهم مزايا القراءة الجهرية:- (تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الأطفال في النطق ، وبالتالي يتاح له علاجها ، وهي وسيلة مهمة لإجادة النطق والإلقاء والتعبير عن المعاني بلغة صوتية متميزة ومفهومة وتلك مهارة مطلوبة في مهن عديدة كالتدريس والوعظ وغيرها . كما أن استخدام البصر والسمع في القراءة الجهرية يزيد من استمتاع الأطفال بها وخاصة إذا كانت المادة المقروءة قصة أو حواراً ، وهي تعود الأطفال على الثقة بالنفس ، وتقلل من خجلهم . وفيها مشاركة القارئ للسامعين وما تحمله المشاركة الجماعية من متعة واستمتاع) .

(فهيم مصطفي ، ١٩٩٤ ، ٧٥)

- القراءة الصامتة

لو أننا نظرنا إلى الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية داخل أو خارج المدرسة أو بعد انتهائنا من التعليم بمراحله المختلفة أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءتنا صامتة ، وفي هذا النوع يدرك التلميذ ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو يجهر به ، وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ، ثم يقومه ليتبين مدي فهمه له وإفادته منه ، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزاً مرئية .

ومن أهم مزايا القراءة الصامتة :- (زيادة قدرة المتعلم في القراءة مع إدراكه المعاني المقروءة ، كما أن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم ، العناية البالغة بالمعني واعتبار عنصر التصويت مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة ، زيادة قدرة الطفل على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد ، وتساعده على تحليل ما يقرأ أو التمعن فيه والرغبة في القراءة لحل المشكلات ، وهي وسيلة ناجحة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية ، كما أن صغار الأطفال قد يفضلونها لأنها طريقة الكبار في القراءة ، وزيادة حصيلة القارئ اللغوية ، والفكرية لأنها تتيح للمتعلم تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها ؛ مما ينمي ثروته اللغوية كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ، ودراسة العلاقات بينها ، وتشغل أطفال الفصل وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم كما تعودهم حب الاطلاع ، وفيها مراعاة الفروق الفردية بينهم ، إذ يستطيع كل طفل أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه .

(فهيم مصطفي ، ١٩٩٤ ، ٧١-٧٢)

ت-تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة

تعددت التصنيفات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وقد أقتصر الباحث في العرض على إحدى هذه التصنيفات على سبيل المثال لا الحصر :-

فقد صنفها ونج Wong (١٩٩٨) إلى أربعة تصنيفات وهي :-

- **العجز القرائي** Reading Disability

و يقصد به فئة التلاميذ الذين يعتبر أدائهم القرائي منخفضاً عن مستوى قدراتهم القرائية ، وغالباً ما تكون هذه الفئة من ذوي الذكاء العالي ويكون أدائهم مناسباً أو جيداً في بقية الموضوعات الدراسية ، وعلى الرغم من أنهم قد يبدو لديهم القدرة على التعلم ، وأنهم على المدى الطويل يستطيعون القراءة ويستمرون في أدائهم القرائي إلا أنهم متخلفين عن أقرانهم بمقدار سنتين أو أكثر ، وينظر إليهم غالباً على أن لديهم عجزاً قرائياً .

- **منخفضو التحصيل** Underachievers

و يقصد بهم الأطفال الذين يقرءون بشكل مناسب وجيد طبقاً ووضعهم الدراسي ، ولكن تحصيلهم القرائي أقل من قدراتهم في القراءة .

- **العجز القرائي النوعية** Specific Reading Deficits

ويقصد به فئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات نوعية في مهارة قرائية معينة أو أكثر ، وعلى سبيل المثال فقد يحرز الأطفال نتائج جيدة في مهارة التعرف على الكلمة وربما لا يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى برامج مركزة كالتي يحتاجها الأطفال الضعاف قرائياً ، فقد يحتاجون إلى تحديد وسائل علاج منظمة من المدرسة .

- **القدرة القرائية المحدودة** Limited Reading Ability

فبعض التلاميذ يكون لديهم ضعف في مهارات القراءة ومستويات منخفضة في التعلم ، وربما تكون قدراتهم العقلية محدودة ، وينتج عن ذلك انخفاض في الأداء القرائي لديهم بالمقارنة بالصف الدراسي الذين هم فيه ، وهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تدريبات وتطبيقات خاصة وإعادة تعلمهم بدرجة أكثر من الأطفال الآخرين الذين هم في نفس مستواهم العمري .

(Wong , 1998 , 225-227)

ث-مؤشرات صعوبات التعلم في القراءة

هناك أحد عشر مؤشراً لصعوبات القراءة وهي :-

١- التعثر في النطق .
٢- القراءة العكسية .
٣- التكرار .
٤- صعوبة تذكر المقروء .
٥- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين .
٦- الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء .
٧- إغفال سطر كامل أو عدة سطور .
٨- القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة .
٩- القراءة البطيئة .
١٠- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة .
١١- قصور في فهم الأجزاء المقروءة .

(حسين سليمان ، ١٩٨٠ ، ١٥٤-١٥٥)

ج- أسباب صعوبات التعلم في القراءة

يري كيرك ورفاقه .Kirk et al (١٩٧٨) أن هناك بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة وهي كالتالي :-

١- **العوامل الجسمية :-**

و تتضمن : (الخلل العصبي الوظيفي ، السيادة المخية ، العيوب السمعية ، العيوب البصرية ، الوراثة) .

٢- **العوامل البيئية :-**

وتتضمن : (التدريس غير الفعال ، الفروق الثقافية ، المشكلات الاجتماعية).

٣- **العوامل النفسية : -**

و تتضمن : (الإدراك السمعي ، الإدراك البصري ، اضطرابات اللغة ، الانتباه الانتقائي ، اضطرابات الذاكرة ، انخفاض مستوى الذكاء) .

(في : فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٢٢)

[**] - صعوبات التعلم في الرياضيات

تعد الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها ، فهي لغة أساسيه لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان ، من حيث التفكير والاستدلال الرياضي ، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية ، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها ، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى .

وغالباً ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة الطالب الأكاديمية ، مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية .

(Mercer & Miller , 1992 , 19)

ويرى زكريا توفيق (١٩٩٣) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات ، ويؤكدان على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعا وانتشارا واستقطابا للاهتمام البشري على اختلاف أنماطه وتوجهاته ؛ إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة .

(زكريا توفيق ، ١٩٩٣ ، ٢٦٠-٢٦٢)

أ- أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات

تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات فنجدها تمثل فيما يلي :-

- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات . .
- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية .
- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم .
- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية .
- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية .
- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٥٤٩-٥٥١)

ب- مظاهر ضعف الأداء في الرياضيات

يشير روورك Rourke (١٩٩٣) إلى أن أفضل الإشارات للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى :-

- **أخطاء في التنظيم المكاني :** وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح ، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه .
- **أخطاء إجرائية :** وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ...... إلى غيرها من العمليات الأخرى .
- **أخطاء الوصف البصري :** وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها .
- **الإخفاق في تعديل الوضع النفس- تربوي :** وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر .
- **الحركة الكتابية :** وتظهر في أداء التلاميذ الكتابي في الرياضيات .
- **الذاكرة :** حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة .
- **الحكم والاستدلال :** وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدي صحة أو خطأ بعض العمليات ، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم .

(Rourke , 1993 , 219)

ويضيف ريدي ورفاقه (٢٠٠٣) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم قصور في القدرة الحسابية ، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات ، حيث يعتبرون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك في أغلب الأحوال ، يرجع ذلك الإخفاق إلى عاملين رئيسين :-

١ - العامل المعرفي

يتسم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة ، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات ، ولاسيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محدداً ، فضلاً على ذلك فلديهم صعوبة إضافية في عملية

إحداث انتقال المعرفة إلى حدود المواقف العلمية ، وعلى ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً لاستخدام الأنامل والحواجز كدعامات لفترات طويلة .

٢ – بيئة المنزل

تشير معظم المؤشرات إلي أن غالبية التلاميذ ذوي صعوباتُ التعلم من بيئات لا تتوافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى خلو بيئتهم من المثير أو الحافز ، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، فالخبرات المدرسية التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر ، وغالبا ما تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للغاية وتأتي درجة تأخر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذي يزيد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها

(Reddy et al., 2003 , 322 - 323)

ثانياً :– المتغيرات المعرفية

[١] – مفهوم – الذات الأكاديمي

يلعب مفهوم – الذات دوراً مهماً في حياة الفرد سواء كانت الحياة الاجتماعية أم الانفعالية أم الدراسية أم الرياضية... الخ ، فهو ينمو ويتغير نتيجة للنضج والتعلم والتفاعل المستمر مع البيئة يصبح أكثر فعالية في حياة الفرد المستقبلية ويصبح الفرد على درجة عالية من السواء طالما نما بصورة إيجابية والعكس يظهر عندما ينمو بصورة سلبية ويصبح الفرد غير قادر على مواجهة الظروف من حوله في شتي المجالات .

فضلاً عن أنه أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية ، وذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم ، كما أنه محل إدراك الفرد ، ويتعلق بدوره في المجموعة التي ينتمي إليها ، وتحصيله وخصائصه الجسمية والعقلية واتجاهاته وأفكاره ، وما يفضل أن يكون .

(السيد السمادوني ، ١٩٩٤ ، ٤٥١)

ويعرف مفهوم – الذات بأنه " توقعات الفرد عن نفسه ، والتي تتشكل من خلال خبرة الإنسان وتفاعله مع البيئة " .

(Byrne & Sharelson , 1996, 601)

ويشير مفهوم – الذات إلى مجمل الاستنتاجات التي كونها الشخص عن نفسه وهي تشير بدورها إلى السمات الشخصية للفرد ومخططه ، وكذلك تتعلق بفهم الأدوار الاجتماعية للفرد وعلاقاته .

(Bavmeister ,1997,682)

كما يعبر عن فكرة الإنسان عن نفسه في علاقته مع البيئة ، كما يتولى بدوره تحديد السلوك الذي يمارسه الشخص ومستواه ، وينظر الفرد إلى الذات الظاهرية على أنها حقيقة بالنسبة له ، فهي التي تحدد طريقته للاستجابة للمواقف المختلفة التي يتعامل معها .

(محمد صوالحه ، ٢٠٠٢ ، ٢٣٧)

ويشير تشابمان وتينمر Chapman & Tunmer (٢٠٠٣) إلى أن مفهوم– الذات هو ادراكات وآراء ومعتقدات ومعرفة الأفراد عن أنفسهم كمتعلمين

(Chapman & Tunmer , 2003 , 5)

والفشل المستمر يزيد من التأثير السالب لإدراك التلميذ لذاته ، كما أن نواتج التعلم السالبة تزيد من تضاؤل مفهوم – الذات ، وتؤدي إلى الشعور بالعجز.

(أحمد مهدي مصطفي ، ١٩٩٣ ، ١٤٥)

ويرتبط مفهوم – الذات ارتباطاً قوياً بالدافعية الأكاديمية والتحصيل .

(Swanson et al , 2003 , 229)

فينتج عن ذلك مفهوم – الذات الأكاديمي وهو جزء من مفهوم – الذات العام لدى الفرد وهو الذي ينميه نتيجة تفاعله واتصاله بالخبرات الأكاديمية ، فضلاً عن ويعد أنه متغيراً غير ثابت ، ولكنه مرن ومتطور ، ويتم تكوينه في المراحل الأولى من حياة الفرد ، ويختلف على مدي حياته على أساس الخبرات التي يمر بها ، والأفراد الذين يتفاعل معهم في حياته ، ويعتبر المعلمون ضمن الأفراد المهمين أكاديميا الذين يؤثرون وبدرجة كبيرة في حياة الطفل بوجه عام ، وفي مفهومه لذاته بوجه خاص .

(عبد الهادي عبده ، ١٩٨٦ ، ١٠٤–١٠٦)

ويشير مارش March (١٩٩٠) إلى أن علماء علم النفس لم يتفقوا بعد على تعريف محدد لمفهوم – الذات الأكاديمي ، ولكنهم ركزوا على أهميته كمفهوم – وتقترح بعض الدراسات أن هذا المفهوم – بغض النظر عن كيفيه

تعريفه لا يعكس على نحو مناسب، التنوع في الجوانب الأكاديمية الخاصـــة ، وإذا كان البحث في مفهوم – الذات الأكاديمي معنيا بكل من فهم تعقد الذات في سياق أكاديمي ما، فالتنبؤ بالسلوك الأكاديمي والإنجــاز ، وربــط مفهــوم – الــذات الأكاديمي بغيره من المفاهيم . ففي هذه الحالات يكون استخدام مفهوم – الــذات الأكاديمي الخاص بمادة دراسية ما أكثر نفعا من الجانب العــام لــه . إذ يكــون لمفهوم – الذات بناءً هرمياً متعدد المظاهر ، حيث يحتل مفهوم – الذات العام قمة الهرم ، ثم ينقسم بعد ذلك إلى مفاهيم الذات في المجالات الأكاديميــة المختلفــة (الرياضيات ، العلوم ، اللغة) والتي تكون معاً مفهــوم – الــذات الأكــاديمي ، ومفاهيم الذات في الجوانب غير الاكاديميه (كالجسمية ، الانفعالية ، الاجتماعية) ، والتي تكون معاً مفهوم – الذات غير الأكاديمي ، وأن مفــاهيم الــذات اللفظيــة (القراءة ، اللغة ، التعبير الهجائي ، ومفاهيم الذات الحسابية غير مرتبطــة مــع بعضها ولا يمكن أن تتحد لتعطي بعداً واحداً يُسمي مفهوم – الذات المدرسي .

(March , 1990 , 624)

أ- تعريف مفهوم – الذات الأكاديمي

يعرفه أحمد مهدي مصطفي بأنه " رأي الطالب نحو ذاته فــي مواقــف مدرسية وخارجية لها علاقة مباشرة بحياة التلميذ المدرسية "

(أحمد مهدي ، ١٩٩١ ،٣٨٦ ١٥٦)

ويعزفه برسوما وشبمان Boersoma & Chapman(١٩٩٢) بأنه "الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يمتلكها الأفراد عن أنفسهم كمتعلمين ، والتي تتضمن معتقداتهم عن كفاءتهم كمتعلمين ومشاعرهم واتجاهاتهم عن مجالات التعلم المختلفة " .

(Boersoma & Chapman , 1992 , 35)

ب- مفهوم – الذات الأكاديمي وصعوبات التعلم :-

يميل مفهوم – الذات إلى التأكيد على التقدير المعياري للقدرة (مثل :- أن يكون أفضل من الآخرين) ، بينما تركز فعاليه الذات على محك الــتمكن Mastery Criteria (مثل أن يكون قادرا على النجاح) .

(Benet ,1997 ,102)

ولاشك أن التلاميذ ذوي مفاهيم الذات الأكاديمية السالبة لديهم ضعف في المهارات الحسية اللغوية ، وفي مهارة معرفة الاسم عندما يلتحقون بالمدرسة ، على العكس من التلاميذ ذوي مفاهيم الذات الأكاديمية الموجبة .

(Chapman et al. , 2000 , 11)

ويعد الاحتفاظ بمفهوم – ذات إيجابي ضروري في برامج التعلم المصممة لمواجهة احتياجات المتعلمين غير العاديين Exceptional Learners .

(Dixon & Marsh , 1997 , 3)

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من رؤية سلبية لأنفسهم ، وهذه المشاعر عن أنفسهم واستجاباتهم للعالم الخارجي يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالرضا المعرفي والتحصيلي ، فخبراتهم الاجتماعية والأكاديمية غير الناجحة سوف تدفعهم إلى الإحباط ، وعدم الشعور بالكفاءة ونقص احترام الذات وانخفاض في مفهوم – الذات .

(Lerner , 2000 , 537)

وقد لاحظ الباحث أن كل من شبمان Chapman(١٩٨٨) ، ليتشت وكاستنر Licht & Kistner (١٩٨٦) وتراسي ومارش Tracey & March (٢٠٠٠) قد اتفقوا على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون برامج علاجية أو إرشادية أو وقائية أو لا يتلقون مثل هذه البرامج يعانون من انخفاضاً ملحوظاً في التحصيل الذي يرتبط بإدراكات الذات للقدرة بالمقارنة بأقرانهم العاديين .

[٢] – زمن كمون الاستجابة وأخطاء الأداء

تناول العديد من الباحثين الأساليب المعرفية من زوايا عديدة . وأول من بدأ وتكن ورفاقه Witkin et al. (١٩٧١) الذين يرون أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة المميزة لأنماط أو أشكال الأداء العقلي والإدراكي ، وهو السبيل إلى تميز الأفراد في كيفية أداء العمليات المختلفة كالتفكير ، وحل المشكلات ، ولا يقف عند حد القدرة فقط .

(Witkin et al., 1971, 212)

وقد اشتق مفهوم التروي – الاندفاع Reflectivity-Impulsively من سلسلة التصنيف التي قام بها كاجان ورفاقه (١٩٦٦) أثناء عملهم في تصنيف

الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية ، فقد وجد ميل من قبل بعض المفحوصين وخاصة ذوي الاتجاه التحليلي إلى تأخر الاستجابة التي تصدر منهم .

(في : هشام الخولي ، ٢٠٠٢ ، ١٠٩)

فالفرد المندفع هو الذي يستجيب بسرعة عندما يطلب منه حل مشكلة معتدلة الصعوبة ، لذلك غالبا ما تكون استجابته غير صحيحة . أما الفرد المتروي فإنه يختبر المشكلة بعناية أكثر ويقوم استجابته قبل صدورها ، ومن ثم يرتكب أخطاء أقل من قرينه المندفع .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣ب ، ٢٣٤)

ودراسة أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة من الدلائل المعرفية التي من خلالها نستطيع الحكم على الفرد هل هو متروي أم مندفع .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣ب ، ٢٣٢)

ويعرف الفرد المتروي بأنه الفرد الذي يتأنى في اختيار بدائل الحل أو اتخاذ القرار في موقف يتسم بالشك وعدم اليقين ، في حين أن الفرد المندفع هو الذي يتخذ قراره بسرعة في هذا الموقف دون تفحص وموازنة .

(Kagan & Messer , 1975 , 244)

كذلك يذكر كاجان (١٩٦٤) إن ميل الفرد لأن يكون مترويا أو مندفعا قد يرجع إلى الاستعدادات الفطرية لديه أو درجة اندماجه في المهمة أو ترقبه لحدوث الفشل .

(Kagan et , al ., 1964 , 33)

ويري كاجان وكوجان Kagan & Kogan (١٩٧٠) أن البعد المعرفي يمكن أن يفسر من خلال محورين : الخوف من ارتكاب الخطأ والقلق .

(Kagan & Kogan , 1970 , 1313)

ويشير كاجان (١٩٦٥) إلى أن الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) يصنف إجرائيا في ضوء زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء إلى أربع فئات هي :-

- **البطء مع الدقة Slow / Accurate S/A**

وتلك الفئة يتسم أدائهم بالتروي ، حيث يأخذون زمنا أطول في الاستجابة على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة بالمقارنة بمتوسط زمن العينة الكلية ويكون عدد أخطائهم أقل .

➢ **السرعة مع عدم الدقة Fast / Inaccurate F / I**

وتلك الفئة يتسم أداؤها بالاندفاع ، حيث يقل لديهم زمن كمون الاستجابة عند مقارنته بمتوسط العينة الكلية بينما تكون أخطائهم اكبر من متوسط العينة الكلية.

➢ **البطء مع عدم الدقة Slow / Inaccurate S / I**

وتلك الفئة تستغرق وقتا اكبر من المتوسط المستغرق للعينة كما يرتكبون عددا من الأخطاء أكبر من المتوسط الكلي للعينة .

➢ **السرعة مع الدقة Fast / Accurate F / A**

وتلك الفئة تستغرق وقتا أقل من المتوسط المستغرق للعينة كما يرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط الكلي للعينة .

(في : خيري المغازي وعلاء النجار ، ١٩٩٧ ، ٣-٤)

ويرى الباحث أن قياس أسلوب التروي – الاندفاع يتم بوسيلة غير لفظية (إدراكية) ، يكون لها خواص الأسلوب المعرفي ، حيث إن استخدام الوسيلة الإدراكية غير اللفظية في قياس الأداء المعرفي للفرد يساعد مساعدة كبيرة في تجنب المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بإجراءات القياس والتي تعتمد بشدة على اللغة . ويتحدد الاندفاع – التروي حسب كمون الاستجابة الأولى (Latency) والدقة في الاختيار Accuracy Of Choice التي تقاس بعدد الأخطاء أو أخطاء الأداء ، وبالطبع فإن هذين المتغيرين مرتبطان ، فكلما زادت السرعة في الأداء زادت الأخطاء والعكس .

وتكون النتيجة الطبيعية للسرعة في الإجابة دون التروي وفحص البدائل وخاصة في المواقف التي تتسم ببعض الغموض والصعوبة هي مزيد من أخطاء الأداء التي سوف يكون لها مردود نفسي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

(السيد عبد الحميد ،٢٠٠٣ب ، ٢٣٤)

أ- مفهوم زمن كمون الاستجابة وأخطاء الأداء

يعرف زمن كمون الاستجابة بأنه مقدار الزمن الفاصل بين بدء المثير وبدء الاستجابة . وقد يستخدم هذا الكمون كمحك ومقياس لقوة الاشتراط وشدته .

(عبد المنعم الحفني ، ١٩٩١ ، ١٩٢٦)

كذلك يعرفه محمد نجيب وعبد الفتاح القرشي (١٩٩٥) على أنه هو الفترة الزمنية التي تمر بين بدء ظهور المنبه وبدء الاستجابة عليه .

(محمد نجيب ، عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٥، ١٦٦)

ويعرف الباحث أخطاء الأداء بأنها هي تلك الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء محاولته التعرف على الاستجابة من بين عدة استجابات وصولاً إلى الاستجابة الصحيحة .

ب- صعوبات التعلم وزمن كمون الاستجابة وأخطاء الأداء

يشير بلاكمان وجولد ستين Blackman & Goldstein (١٩٨٢) إلى أنهما لا يعرفان ما إذا كانت صعوبات التعلم سببا أم نتيجة للأسلوب المعرفي ، أم أن كلاهما يرتبطان بمتغيرات أخري ثالثة ، ويشيران إلى أن صعوبات التعلم والأساليب المعرفية يرتبطان ببعضهما البعض.

(Blackman & Goldstein , 1982 , 106)

يشير ترافر ورفاقه Traver , et al, (١٩٧٦) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من متابعة المهارات المعروضة عليهم بشكل متسلسل ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدة احتمالات ، فقد يركز الفرد انتباهه على المثير المقدم أولاً ويفشل في متابعة المثيرات اللاحقة ، وقد يستوعب الجزء الأول من التعليمات ، ولكنه يفشل في سماع الجزء المتبقي منها .

(في: خيري المغازي وعلاء النجار ، ١٩٩٧ ، ١)

وعادة ما نجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى الاندفاع المعرفي في أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية ، فهم لا يميلون إلى المناظرة وتفحص بدائل الإجابة في الموقف التعليمي ، إذ في الغالب ما نجدهم متسرعين لا يتروون في ربط المثيرات وما تشير إليه الإجابات والحلول المقترحة (البدائل) ، واختيار الإجابة الصحيحة من بينهما .

(Blackman & Goldstein , 1982 , 106-107)

ولا تظهر أي فروق كمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين فذكاؤهم عادي مثل أقرانهم ، وليس لديهم أي إعاقات كزملائهم العاديين فالاختلافات أو الفروق تظهر بصورة كبيرة في النواحي الكيفية المتمثلة في أساليب وطرق وإستراتيجيات تناولهم وتجهيزهم للمعلومات على المستوى الحسي أو الآلي أو على المستوى التمثيلي أو التعبيري . فالأسلوب المعرفي يمثل طريقة كيفية في التعامل مع المدركات ، وهو ما يكشف أيضا عن تضمن هذه الطرق الكيفية لنواحي وجدانية وانفعالية ، على اعتبار أن العمليات (المعرفية – النفسية – الذهنية) وأساليب أدائها نسيج نفسي متكامل داخل الجهاز النفسي للفرد . ويقوم

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم باختيار الإجابة من بين عدة بدائل ، والتي غالبا ما يكون اختيارهم خطأ دون تفحص بدائل الإجابات الأخرى .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣ب ، ٢٣٣ ، ٢٤٤)

ثالثاً :- المتغيرات اللامعرفية

[١] - العزو السببي Casual Attribution

كثيراً ما تسبق تصرفات الأشخاص أو أحكامهم في المواقف الاجتماعية بعض العمليات المعرفية منها أساليب معينة للتفكير للخروج لتصنيفات ذاتية عن الآخرين وأحياناً عن أنفسهم في الموقف ، وتعرف هذه الأساليب بالعزو Attribution . وقد حظيت مثل هذه العمليات المعرفية اهتمام علماء النفس في أوائل الستينات ، شأنها في ذلك شأن بعض الظواهر المعرفية وبخاصة ما يتعلق بالخبرة الفينومولوجية .

(عبد الله الصافي ، ٢٠٠٠ ،٨٢)

ويلعب العزو دوراً هاماً في التأثير على الدافعية ، فالفرد الذي يعتقد أن الإخفاق يمكن السيطرة عليه ببذل مزيد من الجهد ، فيكون ذلك دافعاً له للأداء بصورة أفضل في المستقبل . أما إذا اعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على سبب إخفاقه أو ما تسبب فيه الإخفاق ، فقد لا يحاول تحسين أدائه ، والإخفاق في ذاته ليس ضاراً ، ولكن عزوه إلى أسباب لا سيطرة للفرد عليها هو سبب ضرره .

(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤ ،٣٢٤)

وقد تزايد اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة بنظرية العزو Attribution Theory لما تقدمه هذه النظرية من أساليب لفهم وتفسير السلوك الإنساني ومعرفة أسبابه ، وكذلك سلوك وتصرفات الآخرين ، والقصد منها ، وما تتضمنه من عوامل شخصية أو غير شخصية . وقد توصل سليجمان Seligman (١٩٨٤) إلى أن تحديد أسلوب العزو لدى الأفراد يحدد لنا مظاهر الضبط الداخلي والخارجي لديهم مما يساعد في التعرف على خصائص الأفراد القادرين على العمل وإتقان الأداء . وكذلك الأطفال الذين لديهم شعور بالعجز المتعلم Learning Helplessness والسلبية والاستسلام والاعتماد في أدائهم التحصيلي على الحظ والظروف الخارجية ، حتى يمكن عمل برامج إرشادية تعينهم على إزالة إحساسهم بهذا العجز المتعلم وتعديل الطريقة السلبية لأسلوب الإعزاء لديهم

. فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال ذوي أسلوب العزو السلبي يكونون أقل قدرة على إتقان الأداء بعكس الأفراد ذوي أسلوب العزو الإيجابي .

(إمام مصطفي ، ٢٠٠٠ ، ٦٧)

ولقد حظي الأسلوب الذي يستخدمه الأفراد في عزو أسباب نجاحهم أو فشلهم بمزيد من الاهتمام خلال العقدين الآخرين لارتباطه المباشر بعمليتي التعلم والتعليم ، ولأن الطريقة التي يعزو بها الطالب أسباب نجاحه أو فشله لها علاقة بالدافعية . فكما ذكرا كيلي وميشيل Kelley & Michele (١٩٨٠) أن عمليات العزو تتأثر بتنوع الدوافع وركزوا على دافعية العزو ، ودافعية إعلاء الذات ، ودافعية حماية الذات :

(عبد الله الصافي ، ٢٠٠٠ ،٨٣)

وبناء على ذلك فإن موضوع تحديد أسباب عزو النجاح والفشل لدى المتعلمين ذو علاقة وثيقة بالدافعية للتعلم لارتباطه ارتباطًا مباشراً بأداء الفرد في مواقف الإنجاز اللاحقة ، حيث يمكن القول بأن تباين إدراك الأفراد لأسباب النجاح والفشل يقف خلف تباين مستوى الدافع للإنجاز لديهم .

(أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٦٥)

أ- مفهوم العزو السببي

هناك بعض التعريفات الشائعة لمفهوم العزو يمكن إيجازها على النحو التالي :-

يعرفه معجم علم النفس والطب النفسي علي أنه دراسة العمليات التي بواسطتها ينسب الناس دوافع لسلوكهم وسلوك الآخرين كأن نفسر سلوك الآخرين على أسس سيكولوجية داخلية ، في حين تفسر سلوكك على أساس الملابسات والظروف الخاصة .

(جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافي ، ١٩٨٨ ، ٢٩٧)

ويعرفه سليجمان وبارتال Peterson & Barretl (١٩٨٧) علي أنه متغير شخصي يعكس النمط أو الأسلوب الذي يفسر الأفراد من خلاله أسباب الأحداث السيئة التي تلحق بهم .

(Peterson & Barretl , 1987 ,607)

ويعرفه ويد ورفاقه Weed et al (١٩٩٠) علي أنه معتقدات الأفراد حول متغيرات تؤثر على نجاحهم وفشلهم مثل الجهد ، والقدرة ، والحظ ، والمعلمون ، وصعوبة المهمة ، واستخدام الإستراتيجية .

(Weed et al. , 1990, 849)

ويعرفه أحمد البهي وآخرون (١٩٩٨) العزو السببي للنجاح والفشل بأنه هو التفسيرات السببية التي يعتقد الفرد أنها تقف خلف النجاح والفشل لديه ، وهذه التفسيرات تأخذ شكلاً مستمراً من السلوك يمثل اتجاهاً أو سمه لها صفة الدوام النسبي لدى الفرد تتحدد بالأنماط التالية " القدرة ، والجهد ، ومساعدة الآخرين ، والحظ أو الصدفة ، وصعوبة المهمة .

(أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٧١)

ب- أبعاد العزو السببي

وضع وينر(١٩٧٩) ثلاث أبعاد للعزو السببي :-

- **مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) Locus Of Control**

وهو إدراك الفرد لمحل السببية بإسناده إلى عوامل خارجية (External) تتعلق بالبيئة المحيطة ، أو إلى عوامل داخلية (Internal) تتعلق بالفرد نفسه .

(Abdallah , 1989,1323)

ويعتبر هذا البعد بعدا انفعالياً يرتبط بدرجة كبيرة بردود الأفعال الوجدانية تجاه الأداء .

(Platt , 1988 ,570)

- **ثبات العزو Stability**

وهو مدى قابليه السبب المدرك للتغير عبر الوقت والموقف .

(Hewstone , 1988 ,324)

وسواء عزا الأفراد أدائهم لعوامل ثابتة أو إلى عوامل متغيرة فإن ذلك يعتمد على أتساق أداء الأفراد في اغلب الأوقات ، فعندما يكون الأداء متسقاً (كالنجاح عندما يكون الفرد قد نجح مسبقاً ، أو الفشل عندما يكون الفرد قد فشل مسبقاً) ، ويتم عزو النتائج لعوامل ثابتة كالقدرة ، وصعوبة المهمة ، وعندما يكون الأداء غير متسق مع الأداء السابق ، فيتم عزو النتائج لعوامل متغيرة كالحظ ، الجهد .

(Michener & Delamater. , 1994 , 136)

▪ القابلية للتحكم **Controllability**

هو درجة التأثير الاختياري التي يمكن للفرد ممارستها حول السبب ، والتي تمتد من التحكم إلى عدم التحكم .

(Hewstone , 1988 ,324)

ومن العوامل التي يمكن التحكم فيها مساعدة الآخرين ، والجهد الذي يبذله الفرد حيث يمكن تغييرها كما يمكن التحكم فيها في ظل الموقف التعليمي ، ومن العوامل التي لا يمكن التحكم فيها الحظ ، القدرة وهي عوامل لا يمكن تغييرها ، فهي خارج تحكم الفرد

(Hamilton & Ghatala , 1994 ,344-345)

وفي ضوء أبعاد العزو السببي يتضح أن عزو الفشل لعوامل ثابتة ، داخلية وغير قابلة للتحكم كالقدرة والجهد تؤدي إلى نقصان الدافعية وتقلل من توقع النجاح المستقبلي في المواقف المشابهة ، أما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة ، خارجية ، قابلة للتحكم كصعوبة المهمة يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مستقبلية مشابهة لإدراك الفرد أن هذه الأسباب غير ثابتة ويدرك انه يمكنه إذا حاول ، في حين أن عزو الفشل لعوامل غير ثابتة ، خارجية غير قابلة للتحكم مثل الحظ ، ومساعدة الآخرين لا يزيد من توقع الفرد للنجاح مستقبليا في المواقف المشابهة .

ج – أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي

قدم وينر ورفاقه (١٩٧١) أربعة أنماط للتفسير السببي من خلال نموذج أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي ويستخدم بصفة عامة من قبل المفحوصين في مواقف التحصيل . وهذه الأنماط تعزو النجاح والفشل إلى الجهد ، والقدرة ، والمهمة ، والحظ ، وعلى الرغم من تعدد أنماط العزو السببي فإنها لا تزال هذه الأنماط الأربع وبخاصة (الجهد والقدرة) تدرك باعتبارها أبرز عوامل النجاح والفشل ، وذلك لأن النتيجة الأكاديمية تعتمد غالباً على نوع العمل المطلوب وما نستطيع عمله ، ومقدار الجهد المبذول في أداء المهمة ، فقد يقول الطالب بعد النجاح (أنى عملت بجد) أو (أني بارع) ، وقد يقول بعد الفشل (لم أعمل بجد) أو(لست بارع)

(Graham , 1997 ,22)

وأشارت دراسة بارتال وداروم Bar-tal & Darom (١٩٧٩) إلى صدق وصلاحية تصنيف الأسباب طبقا لهذا النموذج ، وذلك من خلال التحليل العاملي في ضوء تقديرات التلاميذ لأسباب نجاحهم وفشلهم ، فوجد أن التلاميذ يعزون نجاحهم الأكاديمي إلى الشرح الجيد للمعلم أو سهوله المادة المتعلمة أو ظروف المنزل الملائمة أو سهولة الاختبار أو الامتحان أو الميل نحو المادة المتعلمة والاهتمام بها ، في حين يعزون فشلهم الأكاديمي إلى صعوبة الاختبار أو الامتحان أو الاستعداد غير الملائم وغير الكافي أو صعوبة المادة المتعلمة أو نقص القدرة أو نقص الجهد .

(Bar-tal & Darom , 1979 ،265)

وهناك نمطين للعزو السببي هما :-

١- النمط التفاؤلي **Optimistic Type**

و فيه يعزو النجاح إلى عوامل داخلية ثابتة وعامة ، ويعزو الفشل إلى خارجية غير ثابتة .

٢- النمط التشاؤمي **Pessimistic Type**

وفيه يعزو النجاح إلى عوامل خارجية وغير ثابتة ، ويعزو الفشل إلى عوامل داخلية ثابتة وعامة .

(Haugen & Lund , 1998 , 538)

بالإضافة إلى ذلك فإن هناك عاملان آخران يعزو إليهما الأفراد نجاحهم أو فشلهم ، وهما العزو إلى الانتباه والعزو إلى المساعدة الخارجية .

(Hebert et al , 1984 , 1141)

وبعد العرض السابق لأنماط العزو السببي يتضح أن الأنماط التي قدمها وينر ورفاقه (١٩٧١) ليست هي الأنماط الفريدة ، بل ظهرت أنماطٌ أخري قد يعزو إليها الفرد نجاحه أو فشله ، فكما أشار بارتال وداروم (١٩٧٩) إلى أنه بالإضافة إلى الأنماط السابقة توجد أنماط أخرى كالمعلم ، الميول ، الاتجاهات ، الأسرة ، والاستعدادات ، بينما حصر هُوجن ولويند (١٩٩٨) هذه الأنماط في نمطين تفاؤلي ، تشاؤمي ، فالأول يعزو فيه الأفراد النجاح إلى عوامل داخلية وثابتة ، والفشل إلى عوامل خارجية وغير ثابتة ، أما النمط الثاني فهو على العكس تماماً . بينما أضاف هيبرت (١٩٨٤) عاملين آخرين هما الانتباه ومساعدة الآخرين ،

والمدقق في الأنماط الأخرى السابق عرضها يجد أنها لا تختلف عن الأنماط التي وضعها وينر (١٩٧١) في مضمونها .

د- خصائص الاعزاءات السببية

وقدم عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) ملخصا لخصائص الاعزاءات السببية تتضمن نوع الإعزاء والأبعاد والنتائج المترتبة على نوع الإعزاء في الجدول التالي :-

جدول (١) خصائص الاعزاءات السببية

م	نوع الإعزاء	الأبعاد	النتائج المترتبة على نوع العزو
١	القدرة	عوامل داخلية	تؤدي إلى توليد مشاعر الكفاءة أو عدم الكفاءة ، والشعور بالفخر أو الخجل
		الثبات:- الفشل حدث نتيجة لعامل ثابت يوجد دائما في عقيدة الفرد	نتوقع نفس الحاصل ليحدث مرة ثانية ، ويتضخم انفعال الانتحار والخجل
		لا يمكن التحكم فيه	بالنسبة للفشل فإن عدم التحكم يؤدي إلى تضخيم مشاعر الاستسلام واللامبالاة
٢	المجهود	عوامل داخلية	تؤدي إلى توليد مشاعر الثقة والفخر بالنجاح
		عدم الثبات:- لا يوجد عامل واحد ثابت في عقيدة الفرد	لا يقلل من توقع حدوث النجاح
		لا يمكن التحكم فيه	يؤدي إلى تضخيم الشعور بالفخر أو الذنب
٣	الحظ	عوامل خارجية	لا تتغير صورة الذات
		عدم الثبات	لا تنخفض توقعات النجاح
		لا يمكن التحكم فيه	تؤدي إلى توليد مشاعر الدهشة لكلا من النجاح والفشل
٤	عوامل أخرى	خارجية	لا تتغير صورة الذات
		عدم الثبات	لا تنخفض توقعات النجاح
		لا يمكن التحكم فيه	يعمل على توليد مشاعر الامتنان للمساعدة والغضب في حالة وجود المعوقات
٥	صعوبة المهمة	خارجية	لا تؤدي إلى زيادة أو ارتفاع تقدير الذات بالنسبة لحاصل النجاح
		الثبات(يوجد سبب ثابت دائما في عقيدة الفرد)	نفس الحادث يتوقع حدوثه مرة ثانية
		لا يمكن التحكم فيه	الشعور بالاكتئاب والإحباط لحاصل الفشل

(عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٢، ٢٨٥-٢٨٦)

هـ- علاقة عزو النجاح والفشل بصعوبات التعلم

إن جوهر أي صعوبة من صعوبات التعلم إنما يكمن في الدافعية ، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيسي من مصاحبات الصعوبة في التعلم ، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى عال من التمكن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه ، كما وصل زملاؤه ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل ، بل ويكون هو ذاته مصدر فشل لتأثيره في دافعية المتعلم تأثيراً سلبياً ، مع انخفاض درجة الثقة بالنفس والقدرة على التعلم وبالأخص القدرة على التحسن وتخطي الصعوبة ، وهكذا يصبح هذا العرض المصاحب لصعوبة التعلم هو ذاته مؤدياً إلى زيادة الصعوبة تعقيداً .

(سيد عثمان ، ١٩٩٠ ، ٤١)

ويرتبط الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدى قابلية المشكلات السلوكية للتمييز أو التحديد . وعلى الرغم من تباين أنماط المشكلات السلوكية لدى أفراد هذه الفئة إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها أو تواترها بين هؤلاء الأطفال ، والتي من أهمها الاعزاءات السببية للنجاح والفشل .

(أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٦٨)

وتكرار خبرات الفشل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين على مواجهة المصاعب التي تواجههم ، وهذا الاعتقاد الناتج عن نقص القدرة يمكن أن يؤثر على جهدهم الإنجازي ونجاحهم ، وكذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع الفشل فإنه لا يحاول أن يبذل جهدا كي يغير هذا التوقع ، وبالتالي لا يعير أي انتباه للعوامل التي تقف خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تفاقماً . فضلاً عن أن المشكلات الرئيسية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم هي افتقارهم إلى الشعور بلذة النجاح ، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها التلميذ تجعله أقل تقبلاً من مدرسيه وأقرانه حيث يدعم فشلة المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه ، ومن ثم يزيد لديهم الشعور بالإحباط مما يؤدي إلى سوء التوافق ، وتكوين صورة سالبة عن الذات والإحباط ، ويصبح هؤلاء التلاميذ غير قادرين على تحقيق تعاون مع الآخرين والاستجابة لهم كالأقران والمدرسين، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز عن التعلم .

(أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٦٧-٦٨)

وكذلك تكرار رسوب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وما يتولد عنه لديهم من خبرات وجدانية وانفعالية غير سارة تجعل هؤلاء الأطفال يشعرون بانخفاض قيمة ذاتهم ، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض في مفهوم – الذات لديهم ، وعدم الثقة في النفس بشأن تحقيق مستوى مرضي من التعلم والتحصيل المتوقع ، ويظهر لديهم شعور بالعجز وعدم الرضا .

(Chapman , 1988 , 457)

فضلاً عن أنهم يميلون إلى رؤية أسباب الفشل الدراسي كنتيجة لنقص القدرة لديهم ، حيث إن المواقف التي تتطلب النجاح النسبي قد يعزوها هؤلاء التلاميذ إلى مساعدة الآخرين كالأقران والمدرسين ، أو إلى طبيعتها السهلة .

(Chapman & Tunmer , 2003 , 8)

فخبرات الفشل التي يخبرها ويعيشها الأطفال ذوو صعوبات التعلم تفتك بهم وتفتت قوام وسلامة صحتهم النفسية حتى وإن ظلت القيود البيئية والظروف المحيطة تمنعهم وتصدهم عن مزاولة الجريمة إلا أنها لا تفارقهم بآثارها الكريهة .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣ب ، ٨١)

[٢] – الكفاءة الاجتماعية

من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً ...الخ ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها ، ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس بصفة عامة ، وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة ، فهذا النمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ، ويؤثر في حياته الاجتماعية وحياته المدرسية بصفة خاصة لأن هذه المرحلة هي مرحلة اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد رجل الغد .

ففي تفاعلنا اليومي مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال الاتصال لكن هناك ما يميز الشخص الكفء القادر على الاتصال والتأثير في الآخرين بمهاراته المتميزة سواء في الاتصال اللفظي أو غير اللفظي ، فهو متحدث بارع في استخدام الألفاظ ، ويجيد الإنصات ، ومتفوق في جوانب الاتصال غير اللفظي ومهاراته. (ممدوحة سلامة ، ١٩٩٠ ، ١٥٩)

والتنبؤ بنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية يتوقف في المقام الأول على ما يتوفر لنا من معلومات عن مختلف جوانب شخصيته ، خصوصاً الدور الذي تلعبه أنماط التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد داخل إطار المجتمع الذي ينتمي إليه ، ولا نستطيع أن نغفل أن التأثير من جانب المجتمع على أي فرد لا يكون في نفس الدرجة ، وكذلك عنصر الفروق الفردية والقدرة على فهم الآخرين ، والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية تكون تابعة ضمن التفاعل الاجتماعي المعقد لإدراكات الأفراد الاجتماعية ، والمعرفة الاجتماعية ، وقدرات الأداء الاجتماعي

(Bates et al.,, 2003 , 109)

أ- تعريف الكفاءة الاجتماعية **Social Competence**

- القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين والحظوة بمكانه اجتماعية وسطهم

(طلعت منصور ، ب.ت ، ٤٨٦)

- هي إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي ، وتتعلق بالاتصال بالآخرين وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي للذاكرة والتي يتطلب لنجاحها وجود رصيد مختزن من آثار الخبرة السابقة التي تتجاوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة .

(فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٨ ، ٨)

- هي درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية ، والاندماج جيداً داخل المجموعة ، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي ، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية .

(مجدي حبيب ، ١٩٩٠ ، ٣)

- وقدم بريان في تعريفه للكفاءة الاجتماعية بأنها البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة .

(Bryan , 1994 , 304-305)

- القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة . (Johnson , 1995 , 1)

- الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين

(صلاح السرسي ، ١٩٩٨ ، ١٣٧)

مما سبق عرضه من تعريفات الكفاءة الاجتماعية يتضح أن الكفاءة الاجتماعية نسق يشتمل على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط الشخصية والمعارف التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي وتجعل الفرد على أهبة الاستعداد . كذلك هي نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية .

ومما سبق يستخلص الباحث تعريفاً إجرائياً للكفاءة الاجتماعية يتمثل في أنها "نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية " .

ب- أبعاد الكفاءة الاجتماعية

يذكر جولمان , Golman (١٩٩٨) أن للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي :-

١. التفهم ويضم :-

- تنمية الآخرين
- فهم الآخرين
- توجيه الخدمة
- الوعي السياسي

٢. المهارات الاجتماعية وتضم :-

- التأثير
- المشاركة والتعاون
- عامل التغير
- القيادة
- التواصل
- القدرات الجماعية
- إدارة الصراع
- بناء الروابط .

(في : خيري المغازي ، ٢٠٠٢ ، ١٠٨-١٠٩)

ج- الكفاءة الاجتماعية وصعوبات التعلم

يعد البعد الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جانباً هاماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم ، ومع بداية السبعينات أوضح عدد

كبير من الباحثين أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لـديهم صـعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية ، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتماليـة ارتباطات اجتماعية وانفعالية ، فإن العديد من البحوث أكدت علـى أن التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيـرة بالنـسبة لعيـوب المهـارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين .

(نصرة جلجل ، ٢٠٠١ ، ٧٦)

كذلك ركزت معظم الأبحاث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بـصوره تقليدية على إدراكاتهم ، والمعرفة اللغوية ، بالإضافة إلى التركيز على سلوكهم ، والخلفية الأسرية . وحديثا تشير مجمـل الاقتراحـات إلـى أن التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية ، وكفاءة اجتماعية منخفضة ، وأنهـم أكثر ترددا ، ويرجع ذلك كله إلى الخلفيات الـسيئة بالمقارنـة بـأقرانهم مـن العادييـن .

(Paul et al , 1990 , 115)

وبالتالي يهتم التربويون والأخصائيون بتدريس المهـارات الاجتماعيـة الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأن نقص الكفاءة لديهم ترجع إلـى عدم معرفتهم لمهارتهم الاجتماعية المناسبة لعدم قدرتهم علـى إدراك المواقـف الاجتماعية بشكل صحيح لفشلهم في إنجاز الـسلوكيات الـضرورية أو بعـض التفاعلات المعقدة بين المكونات الثلاثة للكفاءة الاجتماعية .

(Daniel et al. , 1988 , 109)

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم ، فتقريباً من (٣٥% : ٧٥%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية ، وبناءً على ذلـك فالتلاميـذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكونون أكثر ميلاً نحو امتلاكهم لمشكلات انفعاليـة ، وانخفاض في تقدير الذات ، واضطرابات في التواصل .

(Johnson , 1995 , 2)

وكذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات فـي الـسلوكيات الشخـصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات ، والعمل أو اللعـب ، وتقـديم المساعدة ، والاعتذار ، فهم أقل تعاطفاً نحو مشاعر وأمزجة الآخـرين وغيـر

متعاونين ، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات ، والتعبير عن مشاعرهم .

(Morris , 2002 , 66)

ويذكر ريدي ورفاقه (٢٠٠٣) " انه من الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى يتحقق لديهم التوافق الكافي في الحياة المدرسية ".

(Reddy et al. , 2003 , 402)

وتعد القدرة على إنشاء العلاقات وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة هامة للنجاح فقط ولكنها مهارة ضرورية ولا غني عنها لارتباطها بالصحة الجسمية والنفسية ، فالدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان ، والتي شملت تقريبا على (٣٧٠٠٠) فرد أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض أو الموت .

(صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي ، ٢٠٠٠ ، ٣٦١)

كذلك يختلف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فيما بينهم بالإضافة إلى اختلافهم عن أقرانهم العاديين اختلافاً نوعياً في السلوكيات الاجتماعية ، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نصف السلوكيات الاجتماعية لأحد التلاميذ على أنها خصال لكل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وهناك العديد من المجالات الاجتماعية المتعددة التي عرفت بمواطن مشكلة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم نذكر منها الصفات الشخصية ، والإدراك الاجتماعي ، والتواصل ، والعلاقات الاجتماعية ، وحل المشكلات الاجتماعية .

(Reddy et al. , 2003 , 408)

[٣] - الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم

تمتلئ حياتنا بالعديد من المواقف التي يحدث بها الخطأ في الإدراك تحت تأثير الحاجة الملحة أي الحافز القوي ، أو شدة الانفعال ، أو تحت ظروف ضاغطة عنيفة كالسراب الذي يراه الظمآن في الصحراء وقت اشتداد الحر .

(حلمي المليجي ، ٢٠٠٤ ، ٩٧)

وتعتبر دراسة الإدراك من أكثر موضوعات علم النفس تقدماً حيث إن كثيراً من العمليات وخاصة تلك العمليات التي تتصل بالإبصار والسمع تم فهمها جيداً

من خلال إدراك العلاقة الوطيدة بين علم الأعصاب وعلم دراسة السلوك ، على الرغم من أن هناك كثيراً من الموضوعات مازالت في حاجة إلى دراسة وبحث .

(أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٣ ، ١١٥)

فعملية استنطاق المعرفة الإنسانية تبدأ بالتقاط الإشارات الحسية لأن هذه هي الخطوة الأولى في معالجة المعلومات فنحن نسمع ونشم ونتذوق ونحس بظواهر العالم كحلقة أولى ، فهي سلسلة الأحداث التي تتضمن فيما بعد ترميز وتخزين وتحويل المعلومات ، والتفكير بها كاستجابة لها لكي تقودنا بدورها إلى هاديات حسية للبدء في دورة أخرى جديدة .

(روبرت سولسو ، ٢٠٠٠. ، ١١٣)

أ- مفهوم الإدراك

تعددت التعريفات المقدمة للإدراك فنجد منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي : -

- عملية عقلية تهدف إلى الحصول على المعرفة من العالم الخارجي . فنحن نستقبل هذه المعلومات من خلال أعضاء الحس .

(Dandekar & Makhija , 2002 , 230)

- الاهتمام والوعي الحسي بمدي استعمال الأعضاء للقيام بوظائفها ، ومن ثم اختيار الوظائف الواجب القيام بها والربط بين المعرفة والأداء .

(حسن شحاته وزينب النجار ، ٢٠٠٣ ، ٣٢)

- التبصر أو الرؤيا أو الاستيعاب . أو هو إعطاء معان وتفسيرات لخبراتنا ، فعندما نلتفت إلى مثير معين تبدأ العمليات الإدراكية بالعمل ، أي أن الانتباه هو أول عمليات الإدراك .

(أفنان دروزة ، ٢٠٠٤ ، ٣٠)

ب- أنواع العمليات الإدراكية

تختلف العمليات الإدراكية التي يوظفها الفرد أثناء التعلم من فرد إلى أخر ، فقد يتميز فرد بقدرته على التحليل كطريقة للفهم والتبصر ، في حين يتميز أخر بقدرته على التنظيم لتحقيق هذا الهدف ، فالعمليات الإدراكية هي نمط عقلي يتميز به الفرد عن غيره ، مما جعل الأفراد يتباينون في طريقة تفكيرهم ، ويتصفون بطابع معين ، وهذه العمليات العقلية يمكن تصنيفها في فئات رئيسة هي :-

التجميع :-

فالعقل يقوم بتجميع المعرفة في عملية عقلية تساعده على التعامل مع المعلومات عندما تكون ضخمة الحجم وكبيرة وصعبة ومعقدة وذلك عن طريق وضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة ، وهذه العملية تتضمن التصنيف والتبويب والترميز والتنظيم .

التكرار :-

وهو عبارة عن استظهار المعلومات ، وتكرارها ودراستها أكثر من مرة بهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة ومن ثم استرجعها عند الحاجة إليها .

التنظيم :-

وهي عملية عقلية أساسية تهدف إلى تنظيم المعلومات ، على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها ، لتخزن في الذاكرة على شكل أنماط عامة ووحدات مجردة

التفسير وإحداث المعني :-

وهو عملية عقلية تهدف إلى تفسير المعلومات الداخلة إلى الذاكرة وإعطائها معان معينة .

التحليل :-

وهو عملية تهدف إلى تجزئة المفهوم - العام ، أو المبدأ العام إلى العناصر الجزئية التي يتكون منها بهدف رؤية التفاصيل .

التخيل :-

وهو عملية عقلية تتعلق بتكوين صور ذهنية للأشياء أو الموضوعات أو الأحداث المتعلمة .

الربط :-

وهو عملية عقلية تهدف إلى إدراك العلاقة بين المعلومات الجديدة المتعلمة والمعلومات السابقة عن طريق الإدراك أو أوجه الشبة والاختلاف بينهما .

الاسترجاع :-

وهو القدرة على تذكر المعلومات وإخراجها من الذاكرة بقالب قد يختلف عما دخلت عليه .

(أفنان دروزة ، ٢٠٠٤ ، ٣٨ - ٤١)

هـ- الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم وصعوبات التعلم

وعندما بدأ المجتمع التعرف على ظاهرة صعوبات التعلم ، انصب اهتمامهم في بادئ الأمر على عملية تحديد هذه الصعوبات كالإدراك ، والقدرة على الانتباه ، والذاكرة ، والصعوبات الأكاديمية " كالقراءة – الكتابة – التهجئة – الحساب " ولكن خلال العقدين الأخيرين من الزمان لاحظ المعلمون والآباء أن أبنائهم يعانون من عدم القدرة على الاتصال بالآخرين ، وبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين ، أي أن الصعوبات تناقلت إلى الجانب الاجتماعي والانفعالي ، والتلاميذ ذوو الصعوبات الاجتماعية غالباً ما يكونون سلبيين ، وكأنهم أنانيين لا يفكرون إلا بأنفسهم ، ولا يهتمون إلا بذاتهم ، وهم عاجزون عن أن يقف الواحد منهم موقف غيره ليدرك ما يكون عليه موقفه هو إزاء نفسه وإزاء غيره من الناس ليستطيع الحكم على تصرفات الآخرين كما يدركها هو .

(محمد عدس ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٧-٢٧٨)

ويذكر شبمان وتيرنر (٢٠٠٣) إلى أن القبول الواسع النظير للدور الذي يلعبه الإدراك الذاتي في التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إلا أن هناك القليل من الأبحاث التى اهتمت بوصفه لديهم في المرحلة الابتدائية ، وعليه فإنهم لا يفطنون لذلك القصور في إدراكهم لذواتهم ؛ مما بدوره يؤثر على تعلمهم .

(Chapman & Turner ,2003 ,8)

ويسعي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نحو محاولة اكتساب القبول الايجابي من قبل أقرانهم العاديين أملاً في تحسين إدراكهم لذاتهم .

(Brown , 1999 , 4729)

ولعل التدني الواضح في الإدراك الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى انخفاض الدافعية للتعلم وتدني تقدير الذات لديهم .

(Lang , 2001 , 3829)

ولأهمية الإدراك ودوره في صعوبات التعلم فقد وضعت نظريات إدراكية عديدة لتفسير صعوبات التعلم منها نظرية الإدراك البصري ، ونظرية التكامل الإدراكي ، ونظرية الإدراك الاجتماعي ، والنظرية الإدراكية الحركية .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣أ ، ٦٨)

وقد اتفقت دراسات كل من هيمان Hyman (١٩٨٧، ١٩٩٠) ، سميث Smith(١٩٩٢) ، روثمان وهاورد Rothoman & Haward (١٩٩٣) ،

روثمان وآخرون .Rothoman et al ، هيس ووينر Heath & Wiener (١٩٩٦) ، نصرة جلجل (١٩٩٨) ، كوسيدن وآخرون .Cosden et al (١٩٩٩) علي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضي الإدراك الذاتي .

فضلاً عن أن هناك ارتباط دال موجب بين ادراكات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصعوبات التعلم وكل من تقدير - الذات ومفهوم - الذات الأكاديمي . هيمان Hyman (١٩٨٧) .

وفيما يتعلق بالكفاءة غير الأكاديمية فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الإدراك الذاتي لهذه الكفاءة غير الأكاديمية . براون وهيس Brown & Heath (١٩٩٨) . أما بالنسبة للإدراك الذاتي الأكاديمي فتكشف دراسة بول (٢٠٠٣) التي أجريت على الإناث ذوي صعوبات التعلم وأخواتهم عن عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية فيما بينهم في الإدراك الذاتي الأكاديمي .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تنقسم إلى محورين من الدراسات :-

المحور الأول :- الدراسات التي تناولت بعض المتغيـرات المعرفيـة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المحور الثاني :- الدراسات التي تناولت بعض المتغيرات اللامعرفيـة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة

يعرض الباحث في متن هذا الفصل الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية مقسماً إياها إلى محورين من الدراسات ، والتي تساعد في تحديد وإظهار مشكلة البحث وصياغة الفروض ، وتحديد الأدوات الملائمة لجمع البيانات ، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات ، وأخيرا في مناقشة وتفسير النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية.

و تتمثل محاور الدراسة فيما يلي :-

المحور الأول :- الدراسات التي تناولت بعض المتغيرات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المحور الثاني :- الدراسات التي تناولت بعض المتغيرات اللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وبعد عرض الدراسات والبحوث السابقة يقدم الباحث تعقيباً عليها من حيث الهدف والموضوع والعينة والأدوات والأساليب الإحصائية والنتائج .

المحور الأول :- الدراسات التي تناولت المتغيرات المعرفية

١- دراسة فابر Faber (١٩٧٦)

بعنوان " الإيقاع المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية " .

Conceptual Tempo Of Elementary Age Learning Disabled , Slow Learning

هدفت الدراسة إلى التعرف علي الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين و بطيئي التعلم في الإيقاع المعرفي .

تضمنت الدراسة ١٤٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى :- ((٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي ، (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي (٢٥) تلميذاً من بطيئي التعلم في الصف الرابع الابتدائي ، (٢٥) تلميذاً من بطيئي التعلم في الصف السادس الابتدائي ، (٥٠) تلميذاً من العاديين بدون

صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي ، (٥٠) تلميذاً من العاديين بدون صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي) .

استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه Kagan et al (١٩٦٤) .

توصلت الدراسة من ضمن نتائجها إلى أنه :-

- بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع :- (أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطء وعدم دقة في أدائهم بالمقارنة بالعاديين ، أما بالنسبة للسرعة مع الدقة لم يرتبطا بكل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين) .
- بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي :- (أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أداء أقل ترويا بالمقارنة بالعاديين ، وأظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين زيادة في زمن الكمون ونقص في عدد الأخطاء بزيادة العمر ، كما أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطاً قوياً بصعوبات التعلم إذ اتسم أدائهم بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة بالمقارنة بالعاديين ، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى التروي بتقدم العمر) .
- أن بعد التروي من الأبعاد الواضحة لدى التلاميذ العاديين في كل من الصفين الرابع والسادس .

٢- دراسة هيندز Hinds (١٩٧٦)

بعنوان " الاندفاع السلوكي ، الاندفاع العقلي والقلق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

Behavioral Impulsivity, Intellectual Impulsivity And Anxiety Among Learning Disabled Children

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) .

تضمنت الدراسة (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، (٣٠) تلميذاً من التلاميذ العاديين بمتوسط عمري ٩ سنوات وشهر إلى ١١ سنة (٩,١-١١) .

استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه (١٩٦٤)

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر اندفاعية بطريقة دالة إحصائيا بالمقارنة بالعاديين إذا ما تم تقدير الاندفاعية في ضوء زمن

الكمون ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالنسبة لعدد الأخطاء .

٣- دراسة كوي وبراون Quay & Brown (١٩٨٠)

بعنوان " الأطفال العاديين وذوي النشاط الزائد والأخطاء ، الكمون ، وطريقة الجمع بينهما على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ".

Hyperactive And Normal Children And The Error Latency And Double Median Split Scanning Procedures Of Matching Familiar Figures Test

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في مرحلتين عمريتين .

تضمنت الدراسة ١٢٠ تلميذاً تم تقسيمهم كالتالي :- (٦٠ تلميذاً ذوي صعوبات تعلم (٣٠ تلميذاً من عمر ٧ سنوات) ، (٣٠ تلميذاً من عمر١٢ سنة) تم اختيارهم من ثماني مدارس خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ٦٠ تلميذاً من العاديين (٣٠ تلميذاً من عمر ٧ سنوات) ، (٣٠ تلميذاً من عمر ١٢ سنـوات) .

استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه (١٩٦٤) وبإتباع ثلاث طرق تمثلت في :- ١- عدد الأخطاء ٢- زمن الكمون ٣- طريقة الجمع بينهما واستخدام الوسيط " حيث يعتبر التلميذ طبقاً لهذه الطريقة مندفعاً إذا كانت درجات زمن الكمون أقل من المتوسط ودرجات عدد الأخطاء أكبر من المتوسط " .

توصلت الدراسة إلى أنه :-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٧ سنوات) ، (١٢ سنة) علي الترتيب بالمقارنة بالعاديين .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في زمن الكمون بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين (٧ سنوات) ، (١٢ سنة) علي الترتيب .
- اتسم أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالاندفاعية (٧ سنوات) بالمقارنة بأقرانهم العاديين ، وذلك إذا ما اتبعت طريقة الجمع لدرجات الأداء البعدي للاختبار ، فضلاً عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر ترويا مع تقدم العمر.

٤- دراسة هيتشنسون Hutchinson (١٩٨٦)

بعنوان " الخصائص النفس اجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين " .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من مفهوم- الذات والاندفاعية والقلق .

Psycho–Social Characteristics Of Learning Disabled And Non–Learning Disabled Students

تضمنت الدراسة ٤٨ تلميذاً (٢٤ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم) ، (٢٤ تلميذاً من العاديين) حيث تم مجانسة المجموعتين في العمر والذكاء والصف الدراسي .

استخدمت الدراسة مقياس تنسي لمفهوم – الذات ، مقياس القلق (الحالة / السمة) ، اختبار تزاوج الأشكال المألوفة .

توصلت الدراسة إلى :-

- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين في مفهوم- الذات ومستوى القلق لدى العاديين حيث تميز ذوي صعوبات التعلم بمستوى عال من القلق ، وانخفاض في مفهوم- الذات .
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمستوى عال من الاندفاعية عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين .

٥ – دراسة بولستر Bolster (١٩٨٦)

بعنوان " الانتباه الانتقائي المرئي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم .

Visual Selective Attention And Impulsivity In Learning Disabled Children

تضمنت الدراسة ٤٠ تلميذاً (٢٠ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم) ، (٢٠ تلميذاً من العاديين) بمتوسط عمري للمجموعتين (١٠,٢) حيث تم مجانسة المجموعتين في العمر والذكاء .

استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان (١٩٦٤) .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أسرع من التلاميذ العاديين في الوصول إلى الاستجابة
- لم تظهر فروق دالة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في دقة الاستجابة .
- أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم .

٦ - دراسة مصطفي كامل (١٩٨٨)

بعنوان " علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " .

هدفت الدراسة إلى دراسة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) للتلميذ ومستوى نشاطه وعلاقة ذلك بصعوبات التعلم في القراءة (الفهم والمحصول اللغوي) ، والكتابة .

تضمنت الدراسة (٤١٩) بمتوسط عمري " ٩,٤" مقسمة كالتالي :-" (٢١٧) تلميذاً من الذكور (١٠٤) من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، (١١٣) من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ، (٢٠٢) من التلاميذ العاديين من سبع مدارس بطنطا وكفر الشيخ " .

استخدمت الدراسة :- (اختبار تزاوج الأشكال المألوفة إعداد / حمدي الفرماوي (١٩٨٧) ، واختبار المحصول اللغوي " أوائل الكلمات " إعداد / فؤاد البهي السيد (١٩٧٧) ، واختبار سرس الليان للقراءة الصامتة إعداد / محمود رشدي خاطر (١٩٦١) ، ومقياس تقدير الكتابة لدى الأطفال إعداد فليبس وآخرون (Pheleps et al ,. 1985) تعريب وتقنين مصطفي محمد كامل ، واختبار القدرة العقلية العامة (٦-١٠) إعداد / حنفي إمام ومصطفي كامل (١٩٨٦) ، واختبار الجشطلت البصري - الحركي إعداد / لوريا بندر L. Bender تعريب وتقنين مصطفي فهيم وسيد غنيـــم .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر اندفاعية من العاديين .
- أن الاندفاعية أكثر ارتباطاً بصعوبات التعلم .

٧- دراسة كلوميك Kloomok (١٩٩١)

بعنوان " مفهوم- الذات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

Self-Concept In Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى معرفة كيف أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتفظون بمفهوم ذات عام إيجابي ، علي الرغم من صعوباتهما الأكاديمية ؟ واختبار تأثير الأبعاد المتعددة لمفهوم – الذات علي قيمة – الذات العام لتحديد الطلاب ذوي مفهوم– الذات العام الإيجابي عن ذوي مفهوم– الذات السالب .

تضمنت الدراسة ٧٢ تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري (٩-١١) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بواقع ٢٤ تلميذاً بكل مجموعة .

استخدمت الدراسة :- " نموذج هارتر (Harter's model) لفحص العلاقة بين مفهوم– الذات العام والكفاءة المدركة في القدرة العقلية العامة ، والموضوعات الأكاديمية الخاصة ، والتقبل الاجتماعي ، وألعاب القوي والسلوك والظواهر الطبيعية ، واختبارات التحصيل المقننة " .

توصلت الدراسة إلي:-

- أن غالبية الأطفال لديهم مفهوم ذات عام إيجابي ، ومفهوم ذات أكاديمي سلبي ، وبالرغم من ذلك فإن المجموعات الثلاث أظهرت :-
  1. مفهوم ذات عام منخفض ، ومفهوم ذات أكاديمي مرتفع.
  2. مفهوم ذات عام مرتفع ، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض.
  3. مفهوم ذات عام مرتفع ، ومفهوم ذات أكاديمي مرتفع.
- لم تظهر فروق دالة بالنسبة للجنس ، المرحلة التعليمية ، السلالة ، الإنجاز القرائي.
- هناك فروق دالة في (التقبل الاجتماعي والظواهر الطبيعية والمساندة الوالدية) كمنبئات بمعدلات مفهوم– الذات العام .

٨- دراسة علاء الدين السعيد النجار (١٩٩٥)

بعنوان " تعديل الأسلوب المعرفي " التريث– الاندفاع " لذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تعديل الأسلوب المعرفي التريث– الاندفاع لذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية

تضمنت الدراسة ٤٨ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة كفر الشيخ بمتوسط عمري ١١٥,٢ شهراً .

استخدمت الدراسة " اختبارات تحصيلية في الحساب ، واختبار القدرة العقلية العامة ، وقائمة ملاحظة سلوك التلميذ ، واختبار الفرز العصبي السريع ، وبرنامج التدخل السيكولوجي لتعديل الأسلوب المعرفي " .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن البرنامج أظهر كفاءة عالية في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالاندفاعية وعدم التريث في أدائهم علي الاختبارات التحصيلية .

٩ - دراسة إيفلر Effler (١٩٩٦)

بعنوان " مقارنة الاحتفاظ بالانتباه لعينة من ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطرابات عجز الانتباه المصحوبة بفرط النشاط المستمر علي اختبارات الأداء".

A Comparison Of Sustained In Subject With Learning Disabilities And Attention Deficit / Disorder (ADHD) Hyperactivity Continuous Performance Tests

هدفت الدراسة إلى فحص الانتباه المتبقي لدى عدة عينات مرضية (ذوي صعوبات التعلم – مرضي الشيزوفيرنيا – تلف المخ المجروح – اضطرابات عجز الانتباه المصحوبه بفرط النشاط ADHD) من خلال قياس دقة الاستجابة وكمون الاستجابة باستخدام اختبار الأداء المستمر لكونر (CCPT)

تضمنت الدراسة ٩٠ تلميذاً قسمت إلى ثلاث مجموعات بالتساوي (مجموعة ذوي صعوبات التعلم LD – مجموعة عجز الانتباه المصحوبة بفرط النشاط – مجموعة من العاديين تعمل كمجموعة ضابطة) حيث تم تحقيق التجانس بين المجموعات الثلاثة من حيث السن – الجنس – الذكاء

استخدمت الدراسة اختبار الأداء المستمر لكونر (CCPT) Conner (١٩٦٤) لمقارنة خصائص الاستجابة .

توصلت الدراسة إلي:-

- أن مجموعة اضطرابات عجز الانتباه وفرط الزائد أظهروا استجابة أكثر اندفاعية علي المقاييس الفرعية لاختبار الأداء المستمر لكونر CCPT والتي تمثلت فيما يلــي :-

- زمن تروي قصير المدى .
- استجابة أكثر ترددا .
- أخطاء أداء كثيرة .
- أخطاء حذف كثيرة .

- أن مجموعة ذوي صعوبات التعلم أظهروا صعوبات كبيرة في الانتباه الانتقائي كما هو متنبأ به من خلال أخطاء الحذف الكثيرة وانخفاض الدرجات علي مقياس التمييز الهادف وغير الهادف .

١٠ - دراسة فوجان ، البم وسكم

(١٩٩٦) Vougan , Elbaum & Schumm

بعنوان " اثر التضمين علي الوظيفة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ".

The Effects Of Inclusion On The Social Functioning Of Students With Learning Disability

هدفت الدراسة إلى الإمداد بمعلومات في مجال الوظيفة الاجتماعية (مثل :- درجة قبول النظير، مفهوم- الذات ، الغربة الاجتماعية) للتلاميذ في الصفوف (٤:٢) ذو صعوبات التعلم في الفصول العادية .

تضمنت الدراسة ٦٤ تلميذ وتلميذة مقسمة كالتالي " (١٦) من ذوي صعوبات التعلم ، (٢٧) من منخفضي التحصيل ، (٢١) متوسطي التحصيل ".

استخدمت الدراسة :- (مقاييس تقدير الأقران ، ومقياس مفهوم- الذات لهارتر Harter(١٩٨٥)، ومقياس الوحدة الاجتماعية Asher(١٩٩٢) ، ومقياس الغربة الاجتماعية) .

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نذكر منها:-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا دلالة أقل في مفهوم- الذات الأكاديمي عن المجموعتين الأخيرتين.
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا ارتفاع في علاقات الصداقة المتبادلة داخل الفصل عن المجموعتين الأخيرتين .

١١- دراسة هيلمز وسانت Helms & Sant (١٩٩٦)

بعنوان " الضغوط المرتبطة بالمدرسة : الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديـــين " .

School Related Stress : Children With And Without Disabilities

هدفت الدراسة إلى التعرف علي الضغوط المرتبطة بالمدرسة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الذين لديهم خبرة بالضغوط المرتبطة بالمدرسة .

تضمنت الدراسة ٢٤٩ تلميذاً من التلاميذ في المراحل العمرية من (٤-١٢) من ذوي الصعوبات مقسمة كالتالي :- " ٤٣,٨ % لديهم صعوبات نمائية ، ٥٤,٢ % لديهم صعوبات وجدانية " .

استخدمت الدراسة :- " مقياس فرز المواقف المدرسية ، مقياس مظاهر الضغوط المرتبطة بالمدرسة " .

توصلت الدراسة :-

- فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المدارس العليا علي مقاييس الضغوط الأكاديمية وتفاعلات القرين .
- أحرز الطلاب ذوي الصعوبات درجات مرتفعة علي المقاييس المرتبطة بتفاعلات القرين وتفاعلات المدرسة ، في حين أظهر العاديون درجات مرتفعة علي المقاييس المرتبطة بالضغوط ومفهوم - الذات الأكاديمي

١٢- دراسة خيري المغازي وعلاء الدين النجار(١٩٩٧)

بعنوان " الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين" .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بين عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين في الأسلوب المعرفي (التروي-الاندفاع) متمثلة في محوريين أساسيين هما : أخطاء الأداء ، وزمن كمون الاستجابة .

تضمنت الدراسة ١٨٧ من الذكور مقسمة كالتالي " صعوبات التعلم (ن=٦٠) - الصم(ن= ٦٣) - العاديين (ن= ٥٥) " متوسط أعمارهم (١٠,٥) سنة .

استخدمت الدراسة :- " اختبار الفهم القرائي ، وتقديرات المعلمين لتحصيل التلاميذ ، واختبار القدرة العقلية العامة ، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل ، واختبار الفرز العصبي السريع ، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم " .

توصلت الدراسة إلى :-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأخطاء لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم ، وبين الصم وذوي

صعوبات التعلم لصالح ذوي صعوبات التعلم ، ولم تظهر فروق بين الصم والعاديين .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات زمن كمون الاستجابة لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين ، بين الصم والعاديين لصالح العاديين ولم تظهر فروق بين الصم وذوي صعوبات التعلم .

١٣- دراسة كيرلوه Queirolo (١٩٩٩)

بعنوان " تأثير اختلاف النوع علي مفهوم- الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

The Effects Of Gender Differences On Academic Self Concept In A Population Of Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى التعرف علي مفهوم- الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء الفروق الجنسية الكامنة وتشخيصهم مع ذوي صعوبات التعلم الذين يتعايشون مع اضطرابات أخرى مثل اضطرابات عجز الانتباه والنشاط الزائد أو/و ذوي اضطرابات الحركة واللغة والحديث .

تضمنت الدراسة ٤٢ تلميذ وتلميذة من تلاميذ المراحل (٣ – ٦)

استخدمت الدراسة مقياس مفهوم- الذات المتعدد الأبعاد لبراكن Braken (١٩٩٢) .

توصلت الدراسة إلى :-

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث علي مقياس الدراسة .
- توجد فروق دالة عندما تمت مقارنة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتعايشون مع اضطرابات أخري مثل اضطرابات عجز الانتباه لفرط النشاط الزائد .
- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ذكاء في المتوسط أو اعلي من المتوسط لديهم مفهوم ذات أكاديمي سالب بالمقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ذكاء أقل من المتوسط .

١٤ – دراسة بيسكو وآخرون Pisecco et al. (٢٠٠١)

بعنوان :- " تأثير مفهوم- الذات الأكاديمي علي اضطرابات عجز الانتباه لذوي فرط النشاط الزائد والسلوكيات المضادة للمجتمع في المراهقة المبكرة " .

The Effect Of Academic Self-Concept On ADHD And Antisocial Behaviors In Early Adolescence

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير مفهوم- الذات الأكاديمي علي ظهور اضطرابات عجز الانتباه لذوي فرط النشاط الزائد والسلوكيات المضادة للمجتمع في المراهقة المبكرة .

تضمنت الدراسة ٤٤٥ من التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

استخدمت الدراسة مقياس مفهوم- الذات الأكاديمي واستبيان السلوكيات المضادة للمجتمع .

توصلت الدراسة إلى أن مفهوم- الذات الأكاديمي الايجابي متغير هام جداً إذ يسهم في خفض السلوكيات المضادة للمجتمع ، وأعراض اضطرابات عجز الانتباه لذوي فرط النشاط الزائد .

١٥- دراسة لانارو Lanaro (٢٠٠١)

بعنوان " مفهوم- الذات الاجتماعي ، الأكاديمي وعلاقتهم باحترام - الذات العام لدى الأطفال ذوي صعوبات العلم والعاديين " .

Social Self-Concept , Academic Self-Concept And Their Relation To Global Self-Worth In Children With And Without Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى التعرف علي الفروق الأساسية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في العلاقات الهامة لمفهوم - الذات الاجتماعي في مقابل مفهوم- الذات الأكاديمي في إدراك احترام - الذات العام

تضمنت الدراسة ٩٨ طفل من أطفال المرحلة الابتدائية موزعة كالتالي (٤٩ تلميذاً من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ، ٤٩ من العاديين) من المراحل (٤ - ٦) في المدى العمري (٩-١٢) .

استخدمت الدراسة مقياس مفهوم- الذات الأكاديمي ، ومقياس مفهوم- الذات الاجتماعي واستبيان الاحترام الذاتي .

توصلت الدراسة إلى :-

١) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا انخفاضا في مفهوم- الذات بصورة دالة في المجال الاجتماعي والمجال الأكاديمي .

٢) أن المجموعتين لم يظهرا أي فروق في احترام - الذات العام .

٣) أن مفهوم– الذات الأكاديمي ومفهوم – الذات الاجتماعي متغيرات دالة ومنبئة باحترام – الذات العام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

١٦ – دراسة ماي وستون May & Stone (٢٠٠٢)

بعنوان " دقة تقيم – الذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " .

The Accuracy Of Academic Self-Evaluations In Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى وضع تقييم جيد للذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تضمنت الدراسة " ٢٥ تلميذاً من العاديين ، ٤٩ من ذوي صعوبات التعلم " بمتوسط عمري ١٠,٩ سنة .

استخدمت الدراسة مقياس مفهوم– الذات ، استبيان التقديرات الذاتية للمهارات الأكاديمية .

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مفهوم– الذات الأكاديمي ، وضعف في مهارتهم الاكاديمية .

ثانياً : الدراسات التي تناولت المتغيرات اللامعرفية

١– دراسة ويندي Wendy (١٩٨٧)

بعنوان " الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم وعلاقته بمفهوم – الذات الأكاديمي وتقدير – الذات " .

The Self–Perception Of Learning Disability And Its Relations To Academic Self Concept And Self – Esteem

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين ادراكات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصعوبات التعلم لديهم ومفهوم – الذات الأكاديمي وتقدير – الذات لديهم .

تضمنت الدراسة ٨٥ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري (٩,١ – ١١,١١) سنة من مدارس نيويورك .

استخدمت الدراسة " مقياس الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم SPLD ، واستبيان تقدير – الذات لكوبر سميث ، مقياس إدراك القدرة لتشبمان وبرسوما ١٩٧٩ " .

توصلت الدراسة إلى

- وجود ارتباط دال موجب بين ادراكات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصعوبات التعلم لديهم وكلا من تقدير - الذات ومفهوم - الذات الأكاديمي فضلا عن أن التلاميذ كانوا أقل إدراكا ً لصعوبة التعلم لديهم .
- وجود ارتباط دال موجب بين ادراكات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصعوبات التعلم لديهم وكلا من درجات مفهوم- الذات الأكاديمي المرتفعة ودرجات تقدير - الذات المرتفعة.
- أن مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم لم يكن مرتبطا بالتحصيل القرائي .

٢ - دراسة برزويك Bursuck (١٩٨٩)

بعنوان " مقارنة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل علي ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية " .

A Comparison Of Students With Low Achieving And Higher Achieving Student On Three Dimensions Of Social Competence

هدفت الدراسة إلى اختبار الاختلافات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وأقرانهم منخفضي التحصيل في ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية " المكانة الاجتماعية ، والسلوك كما يقدره المعلمون ، والتقدير الذاتي للكفاءة الاجتماعية " .

تضمنت الدراسة ٢٤ تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية في الفصول النظامية من الذين يعانون من صعوبات التعلم (حيث اختير ٦ طلاب من كل مرحلة من المراحل " ٢-٦ ") .

استخدمت الدراسة مقاييس القياس الاجتماعي ، وتقديرات المعلمين ، والتقرير الذاتي .

توصلت الدراسة :-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ربما يكون لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل .
- هناك فروق دالة لصالح مجموعتي مرتفعي ومنخفضي التحصيل
- لم تظهر أي فروق دالة لصالح مجموعة ذوي صعوبات التعلم
- الفروق بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي التحصيل لم تكن واضحة .

٣- دراسة ويندي Wendy (١٩٩٠)

بعنوان :- " الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم وعلاقته بتقدير الذات".

The Self–Perception Of Learning Disability And Its Relations To Self – Esteem

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين ادراكات الأطفال ذوي صعوبات التعلم لعدم القدرة لديهم ، تقدير – الذات .

تضمنت الدراسة ٨٧ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في المراحل العمرية (٣-٦) بمتوسط عمري (٩ – ١١,١١) سنة من مؤسسات التعليم العام بمدينة نيويورك .

استخدمت الدراسة :- (استبيان الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم(SPLD) ، استبيان كوبر- سميث ، واستمارة المدرسة القصيرة (١٩٦٧) لقياس تقدير- الذات .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا ارتباطاً إيجابياً لإدراك عدم القدرة مع تقدير الذات .
- أن استبيان الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم يرتبط مع الأداء القرائي ارتباطاً عالياً .
- كل المتغيرات المستخدمة في الدراسة أظهرت دلالة إحصائية طردية .
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا إدراك ذات سلبي لصعوبة التعلم .

٤- دراسة دفرينبارش Diffenbarch (١٩٩١)

بعنوان " العلاقة بين تأثير قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية " .

The Relationship Between Facial Affect Decoding Abilities And Social Competencies Of Students With Specific Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

تضمنت الدراسة ١٠١ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري من ٨-١٢ سنة .

استخدمت الدراسة :- (اختبار التعرف علي التعبيرات الوجهية للأطفال Wilchesky (١٩٨٠) ، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق العام لـ Mcconnell & Walker (١٩٨٨) .

توصلت الدراسة إلى:-

- أنه لم توجد علاقة دالة بين متغيرات الدراسة .
- أن ذوي صعوبات التعلم لديهم تدني في الكفاءة الاجتماعية .
- أن هذه الدراسة لم تدعم العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءة الاجتماعية .

٥- دراسة سميث Smith (١٩٩٢)

بعنوان " الكفاءات المدركة ، المقارنات الاجتماعية وفهم صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " .

Perceived Competence , Social Comparisons And Understanding Of Learning Disabilities In Learning Disabilities Students

هدفت الدراسة إلى توضيح عمليات الإدراك الذاتي ضمن عينة من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين .

تضمنت الدراسة ١١٦ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية مقسمون إلى (٥٩ من ذوي صعوبات التعلم ، ٥٧ من العاديين)

استخدمت الدراسة بروفيل الإدراك الذاتي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لرينك وهارتر ، ومقياس مفهوم- الذات العام .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا اهتماماً أقل بالنجاح الاجتماعي ، السلوك الفعال .
- أن الإدراك الذاتي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل من العاديين .
- أنه لم تظهر فروق بين المجموعتين في مفهوم- الذات بصورة عامة .

٦- دراسة سيكر Cyker (١٩٩٢)

بعنوان " التنبؤ بالتواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكيف يرتبط بالكفاءة الاجتماعية " .

Perception Of Nonverbal Communication In Children With Learning Disabilities And How It Relates To Social Competence

هدفت الدراسة إلى التنبوء بالتواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيف يرتبط بالكفاءة الاجتماعية لديهم .

تضمنت الدراسة ٦٦ من تلاميذ المرحلتين الثالثة والرابعة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين .

استخدمت الدراسة اختبار التواصل غير اللفظي ، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لواكر – ماكنويل ، قائمة النشاط الزائد .

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها : أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أقل سواء علي اختبار التواصل غير اللفظي بالمقارنة بأقرانهم العاديين ، وكذلك أن ذوي صعوبات التعلم أظهروا انخفاضا في الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة بزملائهم .

٧- دراسة روثمان وهاورد Rothman & Haward (١٩٩٣)

بعنوان " العلاقة بين الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم ، ومفهوم- الذات الخاص ، تقدير – الذات العام والمساندة الاجتماعية " .

The Relationship Between A Self-Perception Of Learning Disability Domain , Specific Self Concept , General Self Worth And Social Support

هدفت الدراسة إلى فحص الروابط بين الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم وعلاقته بمفهوم – الذات الخاص وتقدير – الذات العام والمساندة الاجتماعية .

تضمنت الدراسة ٥٦ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في المراحل (٣ – ٦) تم تقسيمهم إلى مجموعتين طبقا لمقياس الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم .

استخدمت الدراسة " مقياس الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم ، ثلاث مقاييس لهارتر لقياس مفهوم- الذات العام والخاص والمساندة الاجتماعية " .

توصلت الدراسة إلى أن :-

- التلاميذ الذين تم تحديدهم بأن لديهم ادراكات ذاتية منخفضة لصعوبات التعلم بالمقارنة بالتلاميذ الذين أظهروا ادراكات ذاتية عالية لصعوبات التعلم وجد لديهم تقدير ذات عال موجب ومفاهيم ذات خاصة إيجابية في مجالات القبول

الاجتماعي والكفاءة العقلية المدركة وهؤلاء التلاميذ يتلقون مساعدة من آبائهم وأقرانهم بدرجة كبيرة .

- وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم ومفهوم - الذات والمساندة الاجتماعية ولكنها لم تتأثر بنوع التعليم أو الجنس أو المرحلة التعليميـــة .

٨- دراسة هال Hall (١٩٩٣)

بعنوان :- " العوامل الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين " .

Social Emotional Factors In Students With And Without Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى التعرف علي بعض العوامل الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أعراض الاكتئاب ، والعزو السببي للنجاح والفشل ، ومفهوم- الذات ، ووجهة الضبط .

تضمنت الدراسة ٨٢ تلميذ من تلاميذ المراحل (٤-٦)

استخدمت الدراسة " مقياس مسئوليات الأداء ، ومقياس مقدار التدخل الوالدي ، واستبيان الاكتئاب للأطفال ، واستبيان الوضع التعليمي الخاص ، ومقياس تقدير - الذات " .

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في كافة المتغيرات المدروسة ماعدا وجهة الضبط حيث أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية مختلفة بين المراحل التعليمية المختلفة ، حيث يعزو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية .

٩- دراسة ديورنت Durrant١٩٩٣)

بعنوان " عزو نتائج التحصيل بين المجموعات الفرعية السلوكية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

Attributions For Achievement Outcomes Among Behavioral Subgroups Of Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى فحص الفروق السلوكية بين المجموعات الفرعية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال معتقداتهم لأسباب النجاح أو الفشل الدراسي .

تضمنت الدراسة ٧٥ طفلاً تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات كالتالي (مجموعة عاديين بدون اضطرابات سلوكية وليسوا مرضي (مجموعة ضابطة ١) ، ومجموعة عاديين بدون اضطرابات سلوكية ولكنهم مرضي (مجموعة ضابطة ٢) ، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم وبدون اضطرابات سلوكية ، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم ولديهم اضطرابات سلوكية خارجية ، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم ولديهم اضطرابات سلوكية خارجية وداخلية) .

استخدمت الدراسة :- استبيان مسئولية التحصيل العقلية Intellectual (Achievement Responsibility Questionnaire (IAR

توصلت الدراسة إلى :

- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد عزو التحصيل إلى عوامل مختلفة ترتبط بنوع ووجود الاضطراب السلوكي .
- أظهرت مجموعة ذوي صعوبات التعلم بدون اضطرابات سلوكية فروقاً ذات دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة الأولى في عزوها للنجاح الأكاديمي فقد عزت نجاحها إلى الحظ وسهولة المهمة بصورة أكبر من عزوهم إلى الجهد والقدرة بالمقارنة بالمجموعة الضابطة الثانية .
- أن مجموعة ذوي صعوبات التعلم بدون اضطرابات سلوكية يفسرون فشلهم الأكاديمي علي أساس ضعف قدرتهم بصورة أكبر من عزو فشلهم إلى ضعف جهدهم بالمقارنة بالمجموعتين الضابطتين الذين عزوا فشلهم إلى نقص الدافعية .
- المجموعتين (مجموعة ذوي صعوبات التعلم ذوي الاضطرابات السلوكية الخارجية ومجموعة ذوي صعوبات التعلم ذوي الاضطرابات السلوكية الخارجية والداخلية) قد عزوا نجاحهم وفشلهم إلى الجهد بالإضافة إلى أن هذه اعزاءات إعزاءات لا تكيفيه .

١٠- دراسة بويكيس Poikkeus (١٩٩٣)

بعنوان " الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

Social Competence And Friendship Experiences Of Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بين ثلاث مجموعات من الذكور في المدارس النظامية .

تضمنت الدراسة ٨١ تلميذاً من الذكور في المدى العمري من (٨ – ١١) قسموا إلى ثلاث مجموعات (٢٥ من الذكور ذوي صعوبات التعلم ، ٢٨ من الذكور ذوي مشكلات التعلم ، ٢٨ من الذكور العاديين) .

استخدمت الدراسة :- مقياس الكفاءة الاجتماعية ، واستبيان خبرات الصداقة ، واستبيان المهارات الاجتماعية .

توصلت الدراسة إلى أن مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كثيرة ، وعلاقات صداقة أقل ، ومهارات اجتماعية منخفضة ، وأقل قبولاً من أقرانهم . أما مجموعة ذوي مشكلات التعلم فقد احتلوا مكانة وسطى بين المجموعتين .

١١- دراسة فوجن وهوجن Vaughan & Hogan(١٩٩٤)

بعنوان " الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طوال الوقت : ضمن اختبار فردي " .

The Social Competence Of Students With Learning Disabilities Over Time : A Within Individual Examination

هدفت الدراسة إلى وضع وصف يضع في اعتباره الفروق الفردية للأفراد علي مقاييس الكفاءة الاجتماعية عبر الوقت لعينة صغيرة من الصغار ذوي صعوبات التعلم ابتداء من مرحلة الحضانة حتى المرحلة الخامسة.

تضمنت الدراسة ٢٣٩ تلميذاً (١٢٠ ذكور ، ١١٩ إناث)

استخدمت الدراسة:-

- مقياس تقدير النظير لقياس قبول النظير
- مقياس الصداقة المتبادلة
- مقياس مفهوم- الذات لهارتر(١٩٨٤)
- مقياس المهارات الاجتماعية لفوجن وهوجن (١٩٩٠)

توصلت الدراسة إلى :-

- أن الإناث أقل من الذكور في قبول النظير .
- مفهوم – الذات الاجتماعي كان أكثر ارتباطاً بالكراهية لديهم حيث كان الارتباط سلبيا ، فمنخفضي مفهوم- الذات الاجتماعي كان لديهم كراهية مرتفعة وبخاصة الذكور عن الإناث .

- أن الإناث لديهم مفهوم- الذات الاجتماعي منخفض بالمقارنة بالذكور .
- أن الذكور أكثر تفوقا في المهارات الاجتماعية .

١٢- دراسة روثمان وآخرون .Rothoman et al (١٩٩٥)

بعنوان " العلاقة بين الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم والتحصيل ومفهوم – الذات والمساندة الاجتماعية ".

The Relationship Between A Self-Perception Of Learning Disability Domain , Specific Self Concept , General Self Worth And Social Support

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم وتعدد الصعوبة ومفهوم – الذات العام ، ومفاهيم – الذات الخاصة ، والمساندة الاجتماعية المدرسية .

تضمنت الدراسة ٥٦ تلميذاً في المراحل من (٣ – ٦) من ذوي صعوبات التعلم في مدى عمري من (٦ – ١٢).

استخدمت الدراسة مقاييس " الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم ، بروفيل الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم ، ومقياس المساندة الاجتماعية للأطفال " .

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي ادراكات – الذات السلبية لصعوبات التعلم لديهم تحصيل مرتفع في الرياضيات ومفهوم ذات عام إيجابي مرتفع وكفاءة اجتماعية وسلوكية وعقلية مرتفعة ، وهؤلاء التلاميذ يشعرون بمساندة كبيرة من آبائهم وأقرانهم في المدرسة .

١٣- دراسة ديلاكريز De-la-Cruz (١٩٩٥)

بعنوان " تأثيرات الدراما الابتكارية علي مهارات اللغة الشفهية والاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ".

The Effects Of Creative Drama On The Social And Oral Language Skills Of Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير برامج الدراما الابتكارية علي استعمال اللغة الشفهية و الكفاءة الاجتماعية الخاصة ومهارات اللغة المستقبلية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

تضمنت الدراسة ٣٥ طفلاً قسموا إلى ٢١ طفل كمجموعة تجريبية ، ١٤ طفلاً كمجموعة ضابطة

استخدمت الدراسة مقياس واكر مانويل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي ١٩٩٥ ، اختبار النمو اللغوي للصف الثاني من المرحلة الابتدائية ، مقياس النمو الذاتي للمهارات اللغوية والاجتماعية الخاصة .

توصلت الدراسة إلى أن برامج الدراما الابتكارية أدت إلى زيادة في الكفاءة الاجتماعية والشفهية ومهارات اللغة المستقبلية للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

١٤- دراسة ويليامز Williams (١٩٩٦)

بعنوان " الارتباطات النفس عصبية للإدراك الاجتماعي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين " .

Neuropsychological Correlates Of Social Perception Among Children With And Without Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى فحص الارتباطات النفس عصبية للإدراك الاجتماعي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين

تضمنت الدراسة ٩٠ تلميذاً مقسمة إلى ثلاث مجموعات (ذوي صعوبات التعلم اللفظية ، غير اللفظية ، العاديين) بواقع ٣٠ طفلاً في كل مجموعة ، حيث تم التجانس بين المجموعات الثلاث في العديد من المتغيرات .

استخدمت الدراسة :- مقياس الكفاءة الاجتماعية ، ثلاثة مقاييس للإدراك الاجتماعي

توصلت الدراسة إلى ما يلي :-

- أظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم انخفاضا في أدائهم علي مقاييس الإدراك الاجتماعي الثلاثة .
- أظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية انخفاضاً في أدائهم علي مقياسين من مقاييس الإدراك الاجتماعي الثلاثة بالمقارنة بأقرانهم العاديين .
- أظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المجموعتين انخفاضا في الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة بأقرانهم العاديين .
- أن انخفاض الإدراك الاجتماعي مرتبط بانخفاض الكفاءة الاجتماعية .

١٥-دراسة فينكلستين وهوفسترا Finkelstein & Hofastra (١٩٩٦)

بعنوان " الاكتئاب والوحدة في مرحلة المراهقة المبكرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلـــم " .

Depression And Loneliness In Early Adolescent Learning Disabled Population

هدفت الدراسة إلى فحص الاكتئاب والوحدة وعلاقتهما بالإدراك الذاتي في مرحلة المراهقة المبكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تضمنت الدراسة ١١١ طالباً في مدى عمري (١٢ – ١٨) سنة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (مجموعة الاحتواء الذاتي من ذوي صعوبات التعلم " ن = ٣١ " ، ومجموعة حجرة المصادر من ذوي صعوبات التعلم " ن = ٤٠ " ، ومجموعة من العاديين " ن = ٤٠ ")

استخدمت الدراسة استبيان الاكتئاب للأطفال " SCDI " ، واستمارة التقرير الذاتي للمراهقين ، ومقياس الوحدة للأطفال من وجهة نظر المعلمين " TCDI " ، ومقياس الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم)

توصلت الدراسة من بين نتائجها إلى:-

- أن تقديرات المعلمين لأعراض الاكتئاب كانت مرتفعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين
- أن التقرير الذاتي للاكتئاب لم يكن مرتبطا مع تقديرات المعلمين حيث كشفت التقارير عن نقص الروابط الإيجابية بين مقياس الوحدة للتلاميذ من وجهة نظر المعلمين ، ومقياس الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم " "
- وجود ارتباط سالب بين استبيان الاكتئاب للتلاميذ ، مقياس الوحدة للأطفال من وجهة نظر المعلمين .
- ارتباط سالب بين مقياس الإدراك الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستبيان الاكتئاب للأطفال كما تم التنبؤ به حيث كان انخفاض الإدراك الذاتي لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مرتبطا بأعراض الاكتئاب .

١٦- دراسة زارجوزا Zaragoza (١٩٩٦)

بعنوان " أسلوب تتبعي لاختبار الخصائص الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلــم " .

A Prospective Examination Of Social Characteristics Of Learning Disabilities Children

هدفت الدراسة إلى فحص الخصائص الاجتماعية للأطفال الذين تم وصفهم مبكرا بأنهم ذوي صعوبات تعلم في بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية " العلاقات مع

الآخرين ، والمعرفة الاجتماعية ، والسلوكيات الاجتماعية الفعالة ، والتوافق السلوكي "

تضمنت الدراسة ثلاث مجموعات من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل بواقع ١٦ تلميذ لكل مجموعة .

استخدمت الدراسة " قائمة المشكلات السلوكية المعدلة ، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية ، واستمارة تقديرات الأقران ، ومقياس الكفاءة المدركة والقبول الاجتماعي للأطفال " .

توصلت الدراسة إلى انه لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين علي استمارة تقديرات الأقران في القبول الاجتماعي ، تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية ، والإدراك الذاتي للقبول الاجتماعي ؛ في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المشكلات السلوكية ، والمكانة الاجتماعية ، والكفاءة الاجتماعية ككل .

١٧ - دراسة هيس ووينر Heath & Wiener (١٩٩٦)

بعنوان " الاكتئاب وادراكات – الذات غير الأكاديمية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين " .

Depression And Nonacademic Self-Perceptions In Children With And Without Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى فحص علاقة ادراكات – الذات غير الأكاديمية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

تضمنت الدراسة ٨٣ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ٦٦ من التلاميذ العاديين من تلاميذ المراحل (٥ – ٨)

استخدمت الدراسة بروفيل الإدراك الذاتي ويتضمن عدة مقاييس فرعية مثل " القبول الاجتماعي ، القدرة الرياضية ، المظهر الجسمي ، التواصل السلوكي " واستبيان الاكتئاب للأطفال .

توصلت الدراسة إلى أن القبول الاجتماعي أكثر ارتباطاً بالاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بتدني في الإدراك الذاتي .

١٨- دراسة سيف الدين عبدون ، أحمد مهدي (١٩٩٦)

بعنوان " وضع تقنيين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية " .

هدفت الدراسة إلى وضع وتقنيين استبيان للتعرف علي الفروق في العزو السببي لصعوبات التعلم بين طلاب لديهم مستويات متفاوتة في عدد من المشكلات الشخصية والمدرسية والاجتماعية والأسرية .

تضمنت الدراسة ٢٠٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدي عمري (١٣-١٨) .

استخدمت الدراسة استبيان للتعرف علي الفروق في العزو السببي لصعوبات التعلـم .

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من المشكلات سواء كانت شخصية (كالخجل ، وعدم الثقة بالنفس ، وعدم القدرة علي تحمل المسئولية) أو مدرسية (كصعوبة التركيز ، والانتباه ، وعدم المثابرة ، والأسلوب الخاطئ في التذكر) أو اجتماعية (كالارتباك في المواقف الاجتماعية) أو أسرية (كعدم القدرة علي مناقشة الوالدين) يعزون أسباب فشلهم إلى ضعف القدرة ، وسوء الحظ ، وصعوبة المهمة ، والاتجاهات السلبية للمعلم .

١٩- دراسة ماك سلاين McClain (١٩٩٧)

بعنوان " عزو النجاح / الفشل ومفهوم – الذات الأكاديمي ، والأنماط الداخلية للقلق والاكتئاب لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة المتوسطة " .

Success / Failure Attribution , Academic Self Concept And The Internalizing Patterns Of Anxiety And Depression In Middle School Males With Learning Disabilities Boys

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأولاد ذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات الاحتواء الذاتي ، ذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات المصادر والعاديين من حيث عزو النجاح والفشل ومفهوم – الذات الأكاديمي والقلق والاكتئاب والتحصيل الأكاديمي .

تضمنت الدراسة ٤٥ من الذكور بواقع ١٥ تلميذاً لكل مجموعة ، حيث تمت المجانسة بين العينات الثلاث في العمر والذكاء والجنس .

استخدمت الدراسة " مقياس القلق - مفهوم- الذات- الاكتئاب - عزو النجاح والفشل - اختبارات تحصيلية في القراءة " .

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأولاد العاديين وذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات الاحتواء الذاتي في مفهوم- الذات الأكاديمي والقلق وعزو النجاح والفشل لصالح العاديين ، بالمقارنة بالأولاد ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بحجرات المصادر حيث لم تظهر بينهم أي فروق دالة " .

٢٠ - دراسة براون وهس Brown & Heath (١٩٩٨)

بعنوان :- " الكفاءة الاجتماعية في قبول النظير للأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين " .

Social Competence In Peer–Accepted Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى فحص الوظيفة الاجتماعية-الانفعالية لقبول النظير ذوي صعوبات التعلم ضمن إطار نظري يعتمد علي نموذج فوجن وهوجن للكفاءة الاجتماعية ، حيث تم تقييم الوظيفة الاجتماعية الانفعالية لقبول النظير وبالتالي تفسير الخصائص المستقبلية للقبول الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ثلاث مجالات " المهارات الاجتماعية ، التوافق السلوكي ، مفهوم- الذات غير الأكاديمي "

تضمنت الدراسة " ٥٧ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ٣٩ من الأطفال العاديين " .

استخدمت الدراسة " مقياس المهارات الاجتماعية ، وتقديرات المعلمين ، ومقياس الإدراك الذاتي للكفاءة غير الأكاديمية".

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل في المهارات الاجتماعية ، كما أشارت تقديرات المدرسين بالمقارنة بأقرانهم العاديين . وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الإدراك الذاتي للكفاءة غير الأكاديمية .

٢١- دراسة جوردن Jorden (١٩٩٨)

بعنوان " إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية علي الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم " .

Teacher Perception The Effects Of A Social Curriculum On The Social Competence Of Primary Age Students With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى اختبار إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية علي الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .

تضمنت الدراسة ٥٦ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثالثة المدرجون في مدارس التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية حيث تلقت المجموعة التجريبية تعلم المهارات الاجتماعية لمدة ٤٠ – ٤٥ دقيقة علي مدار ١٠ أسابيع يومياً ، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة تعلم مباشر للمهارات الاجتماعية .

استخدمت الدراسة مقياس واكر مانويل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (١٩٩٥) ، وقائمة تقديرات المعلمين معيارية المرجع لقياس السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ .

توصلت الدراسة إلى أن منهج الكفاءة الاجتماعية لم يحقق الدعم المناسب ، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا ضعفا في المهارات الاجتماعية .

٢٢- دراسة أحمد البهي وأمينة شلبي ومحمد رزق ١٩٩٨

بعنوان :- " العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي".

هدفت الدراسة إلى معرفة هل تختلف الاعزاءات السببية للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عن أقرانهم العاديين ؟! ، وهل يؤثر نمط صعوبة التعلم ، نوع الجنس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي اختلاف الاعزاءات السببية للنجاح والفشل لديهم ؟! .

تضمنت الدراسة ٤١٦ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٣) سنة بمتوسط عمري (١٤٧شهراً) .

استخدمت الدراسة:-

- اختبار الذكاء غير اللفظي (ترجمة وإعداد / عطية هنا)
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات ، ١٩٨٨)
- مقياس العزو السببي للنجاح والفشل (إعداد / أمينة شلبي ، ١٩٩٣) .

توصلت الدراسة إلى أن :-

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر ميلاً إلى عزو النجاح والفشل لديهم إلى (عدم مساعدة الآخرين ، صعوبة المهمة ، الحظ) أكثر من التلاميذ العاديين .
- التلاميذ العاديين أكثر ميلاً لعزو النجاح والفشل لديهم إلى (الجهد ، القدرة) أكثر من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم .
- أن العزو السببي للنجاح والفشل لا يختلف باختلاف أنماط صعوبات التعلم .
- أن العزو السببي للنجاح والفشل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يختلف باختلاف الجنس .

٢٣- دراسة نصرة جلجل ١٩٩٨

بعنوان :- " الإدراك الذاتي وقبول النظير لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي " .

هدفت الدراسة إلى " تعريب وتقنين بروفيل الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم إعداد رينيك وهارتر.، مقارنة كل من الأبعاد المختلفة لبروفيل الإدراك – الذاتي وقبول النظير لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين مع الوضع في الاعتبار نوع الجنس في متن المقارنة "

تضمنت الدراسة ١٦٨ تلميذاً (٨٤ من ذوي صعوبات التعلم " ٢٨ ث ، ٥٦ ذ " ، ٨٤ تلميذاً (٨٤ من العاديين " ٢٨ ث ، ٥٦ ذ "

استخدمت الدراسة مقياس تقدير سلوك التلميذ ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل ، واختبار القدرة العقلية العامة ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واختبار القراءة " إعداد الباحثة " ، واختبار تسمية النظير " إعداد الباحثة "

توصلت الدراسة إلى :-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المختلفة لبروفيل الإدراك-الذاتي بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لقبول النظير بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المختلفة لبروفيل الإدراك الذاتي بين الذكور والإناث لدى التلاميذ العاديين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المختلفة لبروفيل الإدراك الذاتي بين الذكور والإناث لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

٢٤- دراسة كوسدين وآخرون Cosden et al. (١٩٩٩)

بعنوان " فهم – الذات وتقدير – الذات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم " .

Self – Understanding And Self – Esteem In Children With Learning Disabilities

هدفت الدراسة إلى تحديد ماذا يعرف التلاميذ عن صعوبات التعلم لدى أنفسهم وما مقدار معلوماتهم ،وكيف يدركوا هذه الصعوبة ؟

تضمنت الدراسة ٩٥ تلميذاً " ٢٣ من تلاميذ المدارس الابتدائية ، ٧٢ من طلاب المدارس العليا " في مدى عمري من (١٢ – ١٧) سنة .

استخدمت الدراسة مقياس ماذا أكون لهارتر ، مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم لهيمان .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن التلاميذ تعرفوا على مشكلات التعلم لديهم .
- وجود ارتباط دال بين صعوبات التعلم والكفاءة المدرسية الفعلية والمدركة .
- وجود ارتباط دال بين تقدير – الذات العام مع ادراكات الكفاءة في المجالات غير الأكاديمية .
- لا يوجد ارتباط دال بين صعوبات التعلم وارتفاع تقدير – الذات .
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم إدراك ذاتي منخفض لصعوبة التعلم .

٢٥ – دراسة فالاس Valas (٢٠٠١)

بعنوان " العجز المتعلم والتوافق النفسي :- تأثيرات صعوبة التعلم وانخفاض التحصيل " .

Learned Helplessness And Psychological Adjustment : Effects Of Learning Disabilities And Low Achievement

هدفت الدراسة إلى فحص عزو النجاح في الرياضيات واللغة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

تضمنت الدراسة ٢١٤ تلميذاً من تلاميذ المراحل (٤ ، ٧ ، ٩) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ١٥٦ تلميذاً من التلاميذ منخفضي التحصيل من العاديين .

استخدمت الدراسة مقياس العزو الأكاديمي

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزون النجاح في الرياضيات واللغة إلى عوامل خارجية أكثر من التلاميذ منخفضي التحصيل .

٢٦ - دراسة كوزمينسكي وكوزمينسكي

Kozminsky & Kozminsky (٢٠٠٢)

بعنوان " صفحة المحادثة :- محادثات المعلم والتلميذ لتحسين الدافعية " .

The Dialogue Page : Teachers And Student Dialogues To Improve Learning Motivation

هدفت الدراسة إلى تحسين دافعيه التعلم من خلال معاني الكلمات في إطار المحادثات الاعزائية بين المعلمين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث تم سؤال التلاميذ عن تقديم وصف للأحداث وتفسير كيف يعزون نجاحهم أو فشلهم في المواقف الدراسية .

تضمنت الدراسة ٢٢٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم .

استخدمت الدراسة استبيان وصف الأحداث ، استبيان عزو نتائج النجاح والفشل.

توصلت الدراسة إلى أن المحادثات كان لها الفضل الكبير في تحسين أسلوب عزو النجاح والفشل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢٧- دراسة جيلين Glenn (٢٠٠٢)

بعنوان " صعوبات التعلم ، الاكتئاب ، الكفاءة الاجتماعية " .

Learning Disabilities , Depression And Social Competence

هدفت الدراسة إلى التعرف علي الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين .

تضمنت الدراسة ١٤٥ تلميذاً تم تقسيمهم إلى " ٤٥ من ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين ، ٢٧ من ذوي صعوبات التعلم المكتئبين ، ٥٩ من العاديين غير المكتئبين ، ١٤ من العاديين المكتئبين.

استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية ، مقياس الاكتئاب .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية .

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين أظهروا قصوراً في قبول النظير، المهارات الاجتماعية ، المشكلات السلوكية ، وادراكات – الذات الأكاديمية .

٢٨ – دراسة تابسوم وجراينجر Tabassam & Grainger (٢٠٠٢)

بعنوان " مفهوم- الذات وأسلوب العزو ومعتقدات الفعالية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي وبدون اضطرابات عجز الانتباه والنشاط الزائد " .

Self-Concept , Attribution Style And Self-Efficacy Beliefs Of Student With Learning Disabilities With And Without ADHD

هدفت الدراسة إلى التعرف علي أسلوب العزو الأكاديمي ، ومفهوم- الذات الأكاديمي ، ومعتقدات الفعالية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي وبدون اضطرابات عجز الانتباه والنشاط الزائد

تضمنت الدراسة " ٢٢ تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدون اضطرابات عجز الانتباه للنشاط الزائد ، ٤٢ تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي اضطرابات عجز الانتباه والنشاط الزائد ، ٨٦ تلميذاً من التلاميذ العاديين " في مدى عمري ٩ – ١١ سنة .

استخدمت الدراسة " مقياس مفهوم- الذات ، مقياس العزو الأكاديمي ، مقياس فعالية – الذات " .

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واضطرابات عجز الانتباه للنشاط الزائد أظهروا انخفاضاً في مفهوم- الذات الأكاديمي ، وأسلوب العزو الأكاديمي ومعتقدات فعالية – الذات الأكاديمية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة .

٢٩- دراسة بول Poul (٢٠٠٣)

بعنوان " الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل إطار الأسرة : مقارنة بالأخوات في مفهوم- الذات العام وإدراك – الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية " .

Children With Learning Disabilities Within The Family Context A Comparison With Sibling In Global Self Concept , Academic Self Perception And Social Competence

هدفت الدراسة إلى مقارنة في مفهوم- الذات العام وإدراك - الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأخواتـــهم .

تضمنت الدراسة ١٩ طفلا من ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري ٨ - ١٣ سنة .

استخدمت الدراسة مقاييس مفهوم- الذات العام ، إدراك - الذات الأكاديمية ، الكفاءة الاجتماعية ، تقديرات الوالدين .

توصلت الدراسة إلى أنه :-

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأخواتهم في مفهوم- الذات العام .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأخواتهم في ادراكات - الذات الأكاديمية .
- أشارت تقديرات الوالدين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية لديهم بالإضافة إلى وجود مشكلات سلوكية لديهم .

٣٠- دراسة جون Jone (٢٠٠٣)

بعنوان " ما بعد تحليل الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل " .

A Meta–Analysis Of Social Competence Of Children With Learning Disabilities Compared To Classmates Of Low And Average To High Achievement

هدفت الدراسة إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل.

تضمنت الدراسة " تحليلاً لـــ٢٣ دراسة أجريت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل .

استخدمت الدراسات العديد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية .

توصلت الدراسة إلى :-

- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، منخفضي التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنة بالعاديين .

- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون ادراكات-ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنة بالعاديين .

تعقيب عام علي الدراسات السابقة

وبعد العرض السابق للدراسات السابقة سواء التي تناولت العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم أو التي تناولت المتغيرات المعرفية أو التي تناولت المتغيرات اللامعرفية يتضح ما يلي :-

أولا :- من حيث الهدف والموضوع

الدراسات التي تناولت مفهوم- الذات الأكاديمي

كانت معظم الدراسات يدور موضوعها وهدفها حول التعرف علي مفهوم- الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط بالإضافة إلى بعض المتغيرات الأخرى التي تناولتها دراساتهم ، والتي تعد من ضمن متغيرات الدراسة مثل (قيمة-الذات ، السلوكيات المضادة للمجتمع) مثل كلوميك ١٩٩١ ، بيسكو وآخرون ٢٠٠١ . وهناك دراسات أخري تناولت مفهوم- الذات عند ذوي صعوبات التعلم والعاديين كوسيلة للبحث عن الفروق بينهم مثل دراسات فوجان والبيم وسكوم ١٩٩٦ ، هيلمنز وسانت ١٩٩٦ ، لانارو ٢٠٠١ ، ماي وستون ٢٠٠٢ . أما دراستي كيرلوه ١٩٩٩ ، تابسوم وجراينجر فقد تناولتا مفهوم- الذات عند ذوي صعوبات التعلم وفئات مرضية أخرى مثل اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد مع اضطرابات الحركة واللغة والحديث ، اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد علي الترتيب .

الدراسات التي تناولت أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة

كانت معظم الدراسات يدور موضوعها وهدفها حول التعرف علي أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة ولكن من خلال الأسلوب المعرفي " التروي- الاندفاع" حيث أن أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة وسيلة يمكن من خلالها الحكم علي الفرد من حيث كونه مترويًا أم مندفعًا ؟! حيث اتفقت معظم الدراسات علي استخدامهم للعاديين في دراساتهم كمجموعة ضابطة مثل دراسات فابر١٩٧٦ ، هيندز ١٩٧٦ ، كوي وبراون ١٩٨٠ ، هينشنوان ١٩٨٦ ، بولستر ١٩٨٦ ، مصطفي كامل (١٩٨٧) ، خيري المغازي وعلاء الدين النجار ١٩٩٧ . أما دراسة إيفلر ١٩٩٦ فقد تناولت الاحتفاظ بالانتباه عند أطفال أربع فئات مرضية أخرى (ذوي صعوبات التعلم – مرضي الشيزوفيرنيا – تلف المخ المجروح –

اضطرابات عجز الانتباه والنشاط الزائد) من خلال قياس دقة الاستجابة وكمون الاستجابة . أما دراسة علاء الدين النجار فقد قامت بتعديل أسلوب التروي – الاندفاع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلـــم .

الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية

كانت معظم الدراسات يدور موضوعها وهدفها حول الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها بالعاديين مثل بيرستش ١٩٨٩ ، دفرينبارش ١٩٩١ ، سيكر ١٩٩٢ ، بويكيس ١٩٩٣ ، فوجن وهوجن ١٩٩٤ ،فينكستين وهوفستر ١٩٩٦ ، براون وهيس ١٩٩٨ ، جيلين ٢٠٠٢ ، جون ٢٠٠٣ أما باقي الدراسات فقد كانت على عينات من ذوي صعوبات التعلم فقط .

الدراسات التي تناولت عزو النجاح والفشل

فكانت معظم الدراسات يدور موضوعها وهدفها علي نوع عزو التلاميذ للنجاح والفشل لديهم أو أدائهم الدراسي إلى عوامل داخلية أو إلى عوامل خارجية مثل " هال ١٩٩٣ ، ديورنت ١٩٩٣ ، فتحي الزيات ١٩٨٨ ، سيف الدين عبدون ، أحمد مهدي ١٩٩٦ ، ماك سلاين ١٩٩٧ ، أحمد البهي وآخرون ١٩٩٨ ، فالاس ٢٠٠١ ، تابسوم وجرابنجر ٢٠٠٢ .

الدراسات التي تناولت الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم

فكانت معظم الدراسات يدور موضوعها وهدفها حول الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى العديد من المتغيرات الأخرى سواء كانت متغيرات وجدانية أو متغيرات معرفية ، وإن لم يظهر المتغير الذي نحن بصدد دراسته في متن العنوان فتجده منتشراً في متن البحث .

لذلك راعى الباحث أن تكون أهداف الدراسة الحالية متفقة مع موضوعاتها ، وتلك خطوة هامة تساعد الباحث علي تحديد إجراءات الدراسة وخطواتها .

ثانياً :– من حيث العينة والأدوات

سن العينة

كانت عينات معظم الدراسات من تلاميذ المدارس الابتدائية من الصفوف ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ بأعمار تتراوح من (٧–١١) ماعدا دراسة سيف الدين عبدون وأحمد مهدي كانت أعمار العينة (١٣–١٨) ، أحمد البهي وآخرون كانت أعمار العينة من (١٢–١٣)، و(كوسدين وآخرون ١٩٩٩ ؛ فلنكستين وهوفستر

١٩٩٦) فكانت أعمار العينة التي استخدموها من (١٢- ١٧) ، (١٢ – ١٨) علي الترتيب . وعلى ذلك اختبار الباحث عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك لأهمية هذه المرحلة .

حجم العينة

فقد تفاوتت الدراسات في حجم العينة فنجدها تراوحت ما بين " ١٩ – ٤٤٥ " ولكن يري الباحث أن اختيار العينة في البيئة المصرية يعتمد في المقام الأول علي الأدوات التشخيصية ، نظراً لعدم وجود مدارس خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم نستطيع أن نطلق عليها مدارس صعوبات التعلم كما هو واضح في مدارس البيئات الأجنبية .

الأدوات

١. **مفهوم – الذات الأكاديمي** :- تعددت الأدوات التي استخدمت لقياس مفهوم- الذات الأكاديمي ، أما الباحث فقد استخدم مقياس إدراك القدرة للطلاب لبرسوما وشبمان ١٩٩٢ لقياس مفهوم- الذات الأكاديمي (SPLD) ، وقد وفق الباحث في الحصول علي نسخة كاملة من المؤلف .

٢. **أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة** :- وذلك من خلال الأسلوب المعرفي " التروي-الاندفاع" فاستخدمت معظم الدراسات الأجنبية اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه ١٩٦٤ ماعدا دراسة إيفلر ١٩٩٦ ، اختبار الأداء المستمر لكونر Conner (CCPT) (١٩٩٤) لمقارنة خصائص الاستجابة ، أما الدراسات العربية فاستخدمت اختبار تزاوج الأشكال المألوفة إعداد / حمدي الفرماوي (١٩٨٧) ، ونظراً لتواجد هذا المقياس فقد أستخدمه الباحث الحالي .

٣. **الكفاءة الاجتماعية** :- تعددت الأدوات التي استخدمت لقياس الكفاءة الاجتماعية واختلفت فيما بينها ، ولم يجد الباحث في البيئة المصرية مقياساً يتلاءم مع الفئة العمرية للعينة ، وبالتالي قام الباحث بإعداد مقياساً للكفاءة الاجتماعية .

٤. **العزو السببي للنجاح والفشل** :- تعددت وتباينت الأدوات في البيئة الأجنبية ، وفي البيئة المصرية ظهرت العديد من المقاييس التي تتلاءم مع فئات عمريه مختلفة واتجه الباحث نحو الحصول علي مقياس يتلاءم مع طبيعة العينة الحالية بعد إجراء تعديلات بسيطة عليه ، وهو مقياس أمينة شلبي وآخرون (١٩٩٨) .

٥. **الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم :-** وذلك من خلال مقياس الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم " SPLD " حيث استخدمته كل الدراسات الأجنبية ، وقد وفق الباحث في الحصول علي نسخة أصلية من هذا المقياس من المؤلف نفسه .

ثالثاً :- من حيث النتائج

مفهوم – الذات الأكاديمي :-

- أجمعت معظم الدراسات أن مفهوم- الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفض مقارنة بأقرانهم العاديين .
- أن الجنس والسلالة والمرحلة التعليمية لم يكن لهم أي تأثير علي مفهوم- الذات الأكاديمي .

أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة

كشفت معظم الدراسات وذلك من خلال الأسلوب المعرفي "التروي- الاندفاع" حيث أن أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة وسيلة يمكن من خلالها الحكم علي الفرد هل أنه متروي أم مندفع ؟! أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم :-

- أظهروا زمن كمون كبير ، وأخطاء أداء كثيرة .
- أداؤهم بطيىء وغير دقيق مقارنة بالعاديين ، وأكثر اندفاعية من العاديين .

الكفاءة الاجتماعية

اتفقت معظم الدراسات في تتناولها للكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بالعاديين ، كما أنهم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة .

العزو السببي النجاح والفشل

١ – توصلت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم :-

◆ يعزون النجاح إلى :-

الحظ ، وسهولة المهمة " هال ١٩٩٣ " .

مساعدة الآخرين ، وصعوبة المهمة ، والحظ " أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨ ".

يعزون الفشل إلى :-

- مساعدة الآخرين ، صعوبة المهمة ، الحظ . (أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨)

- نقص القدرة ، سوء الحظ ، صعوبة المهمة ، الاتجاهات السلبية للمعلم (سيف الدين عبدون ، أحمد مهدي، ١٩٩٦)

٢. كما أظهرت دراسة أحمد البهي وآخرون أن نمط صعوبة التعلم ، النوع لا يؤثران علي اعزاءات النجاح والفشل ولكن عند تلاميذ الصف الثاني الإعـــدادي .

٣. أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزون النجاح في الرياضيات واللغة إلى عوامل خارجية " فالاس ٢٠٠١".

الإدراك الذاتي لذوي صعوبات التعلم

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيما بينهم يختلفون في إدراكهم لصعوبة التعلم .
- الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم أكثر ارتباطاً بالعديد من المتغيرات مثل " مفهوم- الذات الأكاديمي ، تقدير-الذات ، المساندة الاجتماعية ، الاكتئاب ، التحصيل ، الكفاءة الاجتماعية ، مفهوم- الذات " .
- عنصر الجنس ونوع التعليم لا يرتبطان بالإدراك الذاتي .

فروض الدراسة

بعد عرض الباحث للدراسات والبحوث السابقة وجد أنه من الضروري صياغة فروض الدراسة الحالية وهي كما يلي :-

١. يؤثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما علي مفهوم- الذات الأكاديمي ومكوناته لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٢. يؤثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما علي أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٣. يؤثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما علي الكفاءة الاجتماعية وأبعادها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٤. يؤثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما علي عزو النجاح والفشل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٥. يؤثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما علي الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

الفصل الرابع

إجــراءات الـــدراســـة

* : مقـــدمـــة

أولاً : عينــة الــدراســـة .

ثـــانيـــاً : أدوات الدراســـــة .

ثـــالثـــاً : خطوات الدراســـــة .

رابعـــاً : منهـــج الــــدراســـة .

خامســاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

مقـــدمــــه :

يعرض الباحث فى متن هذا الفصل وصف للعينة التي أجريت عليها هذه الدراسة ومصدرها ، وسبب وكيفية اختيارها . كما يقوم الباحث بعرض الاختبارات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة ثم إجراءاتها ، ويُنهي الباحث هذا الفصل بتوضيح للمعالجات الإحصائية المستخدمة فى هذه الدراسة .

أولاً : عينـــة الدراســـة .

وصف عينة الدراسة ومصدرها : ــ

تضمنت عينة الدراسة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي (ذوى صعوبات التعلم والعاديين) في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. وهؤلاء التلاميذ ينتمون إلى إدارة كفر الشيخ التعليمية محافظة كفر الشيخ ، كما هو موضح في جدول (٢) .

جـدول (٢) عدد التلاميذ والعينة والمدارس التي ينتمون إليها ، والعدد النهائي للعينة

م	اسم المدرسة	عدد الفصول	إجمالي الطلاب			ذوي صعوبات التعلم				العاديين	
						القراءة		الرياضيات			
			ذ[1]	ث	م	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث
١	أحمد عرابي الابتدائية المشتركة	٢	٣٠	٤٠	٧٠	١	١	–	٣	٣	٢
٢	سيدي مبارك الابتدائية المشتركة	٢	٣٩	٣٠	٦٩	١	٢	١	١	١	١
٣	١٥ مايو الابتدائية المشتركة	٢	٣٣	٤٠	٧٣	١	–	–	١	١	–
٤	هدى شعراوي الابتدائية المشتركة	٢	٤٠	٤١	٨١	١	١	٢	–	١	–
٥	المنتزه الابتدائية المشتركة	٢	٤١	٤٠	٨١	١	٢	١	٢	١	–
٦	أسماء بنت أبي بكر الابتدائية المشتركة	٢	٤١	٤٠	٨١	١	١	–	٢	١	٣
٧	سعد زغلول الابتدائية المشتركة	٢	٣٨	٣٧	٧٥	١	١	–	١	–	١
٨	سعد بن أبى وقاص الابتدائية المشتركة	٢	٣٣	٤٤	٧٧	١	١	–	١	١	١
٩	الوحدة العربية الابتدائية المشتركة	٢	٤٤	٣٩	٨٣	١	–	–	٢	١	٢
١٠	السلام الابتدائية المشتركة	٢	٤١	٤٠	٨١	١	٣	–	١	١	–
١١	خالد بن الوليد الابتدائية المشتركة	٢	٣٧	٤٠	٧٧	١	–	١	٢	١	١
١٢	الزهراء الابتدائية المشتركة	٢	٤٢	٤٠	٨٢	١	–	٢	١	١	٢
	المجموع	٢٤	٤٥٩	٤٧١	٩٣٠	١٢	١٢	٧	١٧	١٣	١٤

وقد روعي عند اختيار العينة استبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات الـتعلم لديهم إلى أي نوع من الإعاقات سواء كانت جسمية أو بصرية أو سمعية أو عقلية ، أو إلى الاضطراب الانفعالي أو الحرمان الثقافي أو البيئي أو انخفـاض المـستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة التي ينتمي إليها التلميذ ذو الصعوبة .

---

[1] ذ : ذكور ، ث : إناث ، م : مجموع كلي

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة

م	العينة	الذكور	الإناث	العدد الكلي
١	مجموعة العاديين	١٣	١٤	٢٧
٢	مجموعة ذوي صعوبات القراءة	١٢	١٢	٢٤
٣	مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات	٧	١٧	٢٤

وتمت المجانسة بين أفراد العينة من حيث السن والصف الدراسي والمستوى الاجتماعي-الثقافي-الاقتصادي ، حيث كان العمر الزمني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم [مجموعة ذوي صعوبات القراءة ، ومجموعة ذوي صعوبات الرياضيات (ن=٤٨)]، ومجموعة العاديين (ن=٢٧) ٩,١٣٢ ، ٩,١٢١ ، ٩,١١٩ علي الترتيب بانحراف معياري ٠,٤٣٧ ، ٠,٣٦٦ ، ٠,٣٠٧ علي الترتيب .

ويوضح الجدول التالي نتائج المجانسة باستخدام تحليل التباين الأحادي بالنسبة للعمر بين المجموعات الثلاث .

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة للتجانس في العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٦,٦٢٤٦٥	٢	٨,٢١٣	٠,٠٢٤٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٤٦,٣٣	٧٢	٣٣,٩٧٦٨١		
المجموع الكلي	٢٤٤٧,٩٩٧٥	٧٤			

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الثلاثة في متغير العمر مما يحقق شرط التكافؤ بين المجموعات في متغير العمر.

ويوضح الجدول التالي نتائج المجانسة باستخدام تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمستوى الاجتماعي-الثقافي-الاقتصادي بين المجموعات الثلاث .

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة للتجانس في المستوى الاجتماعي-الثقافي-الاقتصادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٩٨,٨٨١	٢	٢٩٩,٤٤	٢,٢٧٣	غير دالة
داخل المجموعات	٩٤٨٥,٨٦٦	٧٢	١٣١,٧٤٨		
المجموع الكلي	١٠٠٨٤,٧٤٧	٧٤			

يتضح من الجدول السابق انه ليس هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الثلاثة بالنسبة للمستوى الاجتماعي-الثقافي-الاقتصادي مما يحقق شرط التكافؤ بين المجموعات الثلاث .

ويستعرض الباحث الخطوات المستخدمة في اختيار العينة:-

١. تم اختيار ٩٣٠ تلميذاً وتلميذة (٤٥٩ ذكور ، ٤٧١ إناث) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي عن طريق المدرسين من عينة كلية قدرها ١٥٠٠ تلميذاً وتلميذة (٨٣١ ذكور ، ٦٦٩ إناث) من اثنتي عشرة مدرسة تابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية .

٢. تم تطبيق الاختبار التشخيصي في القراءة (إعداد / نصرة جلجل ١٩٩٤) والاختبار التشخيصي في الرياضيات (إعداد / الباحث ٢٠٠٤) على العينة المختارة من المدارس ، وتم اختيار ٨٨ تلميذاً وتلميذة (٤٥ ذكور ، ٤٣ إناث) ممن تقع حدود درجاتهم الكلية على اختبار القراءة في حدود معايير الصف الرابع بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بانحراف معياري واحد ، وتم اختيار ٨٧ تلميذاً وتلميذة (٤٢ ذكور ، ٤٥ إناث) ممن تقع حدود درجاتهم الكلية على اختبار الرياضيات في حدود معايير الصف الرابع بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بانحراف معياري واحد (لتمثل عينة صعوبات القراءة ، ولتمثل عينة ذوي صعوبات الرياضيات على الترتيب) ، حيث قام الباحث باستبعاد التلاميذ ذوي الدرجات المنخفضة جداً والتلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة عن المعايير الأدائية .

٣. تم تطبيق اختبار القدرة العقلية العامة (إعداد : فاروق عبد الفتاح ١٩٨٩) لقياس الذكاء ، وقد قام الباحث بتطبيقه فردياً من أجل ضمان تقدير جيد لنسبة الذكاء حيث سيترتب عليها تصنيف التلميذ فيما بعد ذلك لاستبعاد حالات التخلف العقلي أو الانخفاض الملحوظ فى نسبة الذكاء بحيث لا تقل عن ٩٣ فأكثر فكان العدد ٩٨ تلميذاً وتلميذة (٤٨ ذكور ، ٥٠ إناث) من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ٤٨ تلميذاً وتلميذة [٢٨ ذكور – ٢٠ إناث] ، وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ٥٠ تلميذاً وتلميذة [٢٣ ذكور – ٢٧ إناث] ، حيث وجد الباحث تغيب عدد من التلاميذ في بعض الاختبارات فيما بعد ، وبالتالي اتجه الباحث إلى حذف استجابتهم في الاختبارات ومن العينة .

٤. ثم طبق الباحث اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم (إعداد / عبدالوهاب كامل ١٩٨٩) وهو اختبار أدائي تم

التدريب على تطبيقه بدقة ، وهو يطبق بصورة فردية فى حدود عشرين دقيقة من أجل استبعاد حالات الإعاقات النيورولوجية الحادة ، حيث استُبعد من حصل على أعلى من (٢٥) وأقل من (٥٠) فكان العدد ٧٨ تلميذاً وتلميذة (٣١ ذكور ، ٣٧ إناث) ٣٧ تلميذاً وتلميذة (١٧ ذكور ، ٢٠ إناث) من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ٤١ تلميذاً وتلميذة [٢٣ ذكور – ١٨ إناث] من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حيث وجد الباحث حيث أن هناك بعض التلاميذ قد تغيبوا في بعض الاختبارات لذا تم استبعادهم من العينة .

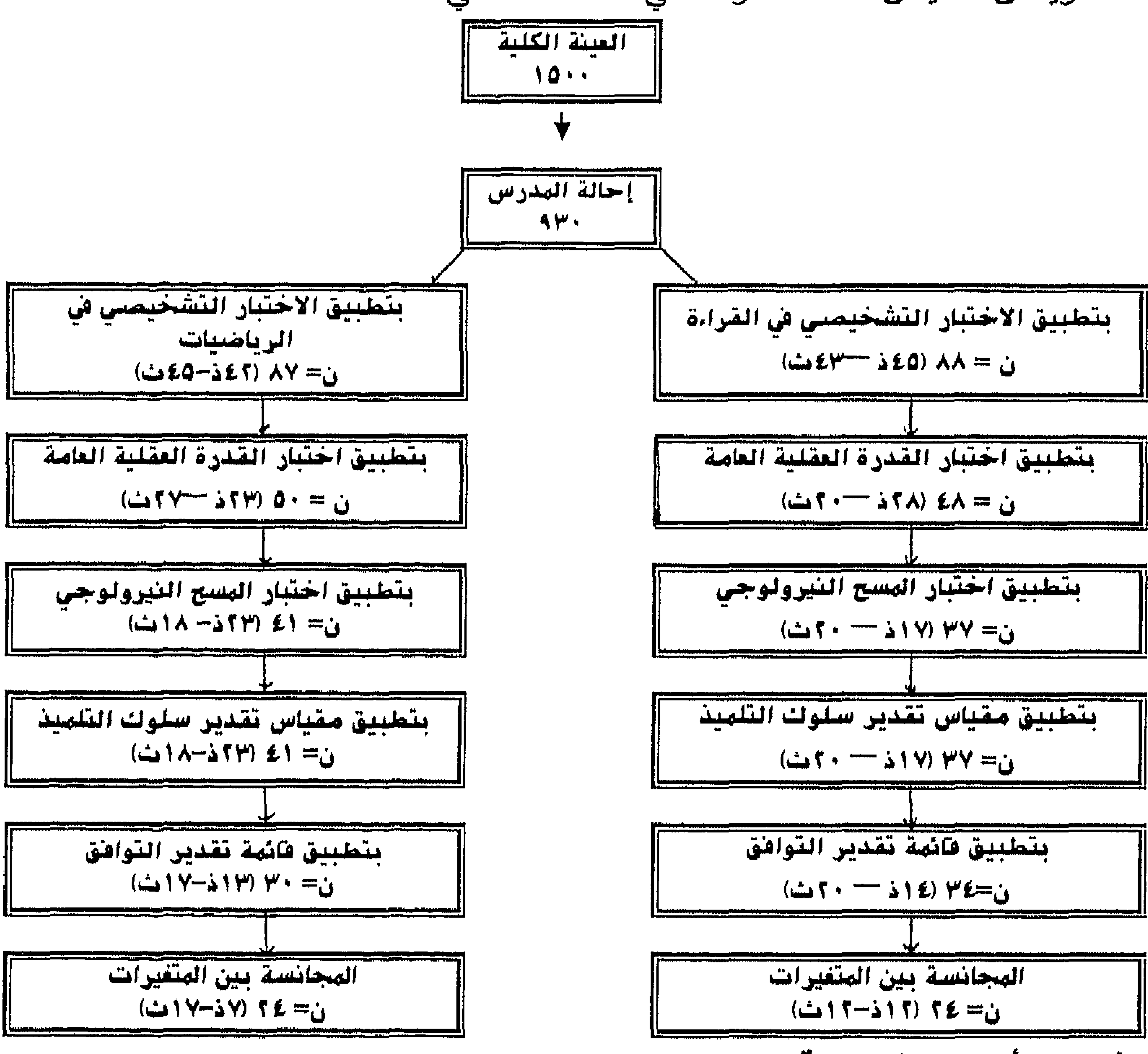
٥. تم إعطاء مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد : مصطفى كامل ١٩٩٠) للمعلمين لإعطاء تقدير عن كل تلميذ فى الجوانب التالية : (الفهم السماعي – اللغة المنطوقة – التوجه – التآزر الحركي – السلوك الشخصي أو الاجتماعي) ، حيث تم استبعاد من حصل على أقل من (٦٥) فكان العدد ٧٩ تلميذاً وتلميذة (٤١ ذكور ، ٣٨ إناث) ٣٧ تلميذاً وتلميذة (١٧ ذكور ، ٢٠ إناث) من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ٤١ تلميذاً وتلميذة [٢٣ ذكور – ١٨ إناث] من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات .

٦. تم إعطاء قائمة التوافق للمعلمين ولأولياء أمور التلاميذ (إعداد : مصطفى كامل ١٩٨٨) وذلك لاستبعاد من يعانى من اضطراب انفعالي ، حيث تم استبعاد من حصل على أقل من (٤٠) فكان العدد ٦٤ تلميذاً وتلميذة (٢٧ ذكور ، ٣٧ إناث) هم ٣٤ تلميذاً وتلميذة (١٤ ذكور ، ٢٠ إناث) من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، ٣٠ تلميذاً وتلميذة [١٣ ذكور – ١٧ إناث] من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات . وبعد جمع تلك البيانات من خلال تصحيح الأدوات المطبقة (الخاصة بالتشخيص) مع مراعاة وقوع التلميذ ضمن فئة الاشتباه أو الصعوبة طبقاً لمعايير تلك الأدوات .

٧. خلص الباحث إلى أن هناك ٦٤ تلميذ وتلميذة (٢٩ ذكور ، ٢٥ إناث) هم ٣٤ تلميذاً وتلميذة (١٤ ذكور ، ٢٠ إناث) من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، ٣٠ تلميذاً وتلميذة [١٣ ذكور – ١٧ إناث] من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وقعوا ضمن حدود عينة ذوي الصعوبات على معايير الاختبارات التشخيصية ، وبعد مجانسة أفراد العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين على بعض المتغيرات الدخيلة (كالعمر الزمني – المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي) قد خلص الباحث إلى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قدرها ٤٨ تلميذ وتلميذة (١٩ ذكور ، ٢٩

إناث) حيث قسموا كالتالي ٢٤ من ذوي صعوبات التعلم في القـراءة " ١٢ من الذكور ، ١٢ من الإناث " ، و٢٤ مـن ذوي صـعوبات الـتعلم فـي الرياضيات " ٧ من الذكور ، ١٧ من الإناث " بالإضـافة إلـى ٢٧ تلميـذ وتلميذة من العاديين " ١٣ من الذكور - ١٤ من الإناث " ، حيـث وجـد الباحث لديهم قبولاً واستعداداً للمشاركة فى الاختبارات .

ويمكن تلخيص تلك الخطوات في المخطط التالي :



ثانيا : أدوات الدراسة :

[١] اختبـار القـدرة العقـلية (للأعـمار ٩ - ١١)(*) :ـ

وهو من إعداد فاروق عبد الفتاح ١٩٨٩ وهو يستند إلـى فكـرة تكامـل نظريات التكوين العقلي (نظرية ثرستون ، ونظرية جيلفورد ، ونظرية بياجيه) حيث

(*) اختبار منشور بمكتبة النهضة المصرية : القاهرة .

استنتج أن القدرة العقلية العامة محصلة عدد من القدرات المختلفة التي ترتبط فيما بينها بمقادير ترتفع أو تنخفض تبعاً لاقترابها أو تباعدها من بعضها .

الكفاءة السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار : ــ

يتعلق موضوع صدق الاختبارات بما يقيسه الاختبار ، وإلى أي حد ينجح فى قياسه ، وإذ كان الصدق مسألة على درجة كبيرة من الأهمية فى تقرير صلاحية أو فائدة أي فرض علمي ، أو فى تحديد معنى مفهوم معين ، فإنه فى الواقع هو الذي يحدد قيمة الاختبار .

(صلاح علام ، ٢٠٠٢ ، ١٩٠ – ٢٣٢)

قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ٣٠٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور ، واختبار القدرات العقلية الأولية . وقد خلص إلى معامل ارتباط قدره ٠,٨٣ ، ٠,٨١ على الترتيب ، وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات الاختبار : ــ

قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها ٣٨٩٣ تلميذ وتلميذة بالصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي ، وقد خلص إلى معامل ارتباط قدره ٠,٩٥ وهو مرتفع جداً .

(فاروق موسى ، ١٩٨٩ ، ١٧ – ١٩)

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام التجزئة النصفية حيث حصل الباحث على مؤشرات ثبات للاختبار من معادلة سبيرمان- بيراون حيث كان معامل الارتباط ٠,٨٩ وهي قيمة بدالة إحصائية ٠,٠١ ومناسبة للتحقق من ثبات الاختبار.

[٢] اختبار المسح النيورولوجي السريع(*) :

The Quick Neurological Screaning Test (Q.N.S.T).

أعده أ. موتى وآخرون Mutti, M., et. al., 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل ١٩٨٩ وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي فى علاقته بالتعلم . ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف

(*) اختبار منشور بمكتبة النهضة المصرية : القاهرة .

على ذوي صعوبات التعلم ، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي : ــ

١-الدرجة المرتفعة : وهي درجة تزيد عن ٥٠ ، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات تعلم في ظروف الفصل الدراسي .

٢-درجة الاشتباه : وهي درجة كلية تزيد عن ٢٥ ، وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورلوجية أو نمائية طبقاً لعمر التلميذ وشدة ظهور العرض ، ويدخل ضمن تلك الفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

٣-الدرجة العادية : وهي درجة كلية تبدأ من ٢٥ فأقل وتشير إلى حالة السواء .

(عبد الوهاب كامل ، ١٩٨٩ ، ١ – ٣)

الكفاءة السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار : ــ

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ١٦١ تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره -٠,٦٧٤ : -٠,٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١ ، وقد تمخض عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية ، والنظم المركزية ، والنظم الحركية .

و قد قام الباحث الحالي بحساب معاملات الارتباط بين درجات ٥٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين -٠,١٤٤ : -٠,٧١٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١.

الثبات : ــ

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية ، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٦٧ – ٠,٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وتوصل خيري المغازي ١٩٩٣ ، والسيد مطحنة ١٩٩٤ ، والسيد صقر ٢٠٠٠ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ إلى معاملات ارتباط قدرها ٠,٨٥ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٦ على الترتيب وهي مرتفعة جداً .

(خيري المغازي ، ١٩٩٣ ، ١٦٩ ؛ السيد مطحنة ، ١٩٩٤ ، ١١١ ؛ السيد صقر ، ٢٠٠٠ ، ١٧٤)

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً ، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠,٨٧ وهو مرتفع جداً ، وذلك على عينة قوماها ٤٨ تلميذ وتلميذة

(حيث كانت العينة في البداية ٥٠ ولكن في إعادة التطبيق تغيب تلميذين)، ومن معادلة ألفا كرونباخ توصل الباحث إلى معامل ارتباط قدرة ٠,٦٧ وهي قيمة مرتفعة .

[٣] مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم)(*) : ـــ

.The Pupil Rating Scale for Learning Disabilities

أعده مايكلبيست Myklebust وعربه وقننه على البيئة المصرية مصطفى كامل ١٩٩٠ ، ويتكون المقياس من ٢٤ فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية ، ويقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتحديد درجة كل بند على أحد درجات خمس ، والدرجة (٣) تعبر عن درجة متوسطة ، والدرجة (١،٢) أقل من المتوسط ، والدرجة (٤،٥) أعلى من المتوسط ، والدرجة العالية تعبر عن عدم وجود صعوبة في التعلم ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم .

الكفاءة السيكومترية للاختبار

الصـــدق : ـــ

قام معرب المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على التحصيل الدراسي ، فقد خلص إلى معامل ارتباط يتراوح بين ٠,١٧ ، ٠,٧١ ، وباستخدامه لصدق الاتساق الداخلي جاءت معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٠,٢٧ ، ٠,٧٦ بدلالة إحصائية ٠,٠٥ ، ٠,٠١.

و قد قام الباحث الحالي بحساب معاملات الارتباط بين درجات ٥٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار المسح النيورولوجي السريع فكان مقداره -٠,١٤٤ : -٠,٧١٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١.

الثبـــات : ـــ

قام معرب الاختبار باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني ثلاثة شهور ، وقد خلص إلى معاملات ارتباط بين الأبعاد تراوحت ما بين ٠,٢١ ، ٠,٦٢ وهي مرتفعة جداً .

(مصطفي كامل ، ١٩٩٠ ، ٢٤ – ٢٧)

قام خيري المغازي ١٩٩٣ ، والسيد مطحنة ١٩٩٤ بحساب الثبات بنفس الطريقة بفاصل زمني قدره ٤٥ يوماً ، وقد توصلوا إلى وجود معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٥٧ : ٠,٨٤ لدى الأول ، ٠,٦٤ : ٠,٨٦ لدى الثاني ، وجمعيها مرتفعة جداً . (خيري المغازي ، ١٩٩٣ ، ١٧٠ ؛ السيد مطحنة ، ١٩٩٤ ، ١٠٥)

(*) اختبار منشور بمكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة ..

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً ، وخلص إلى معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين وقدرها ٠,٧٣ ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٧ ، ٠,٧١ ، ٠,٨٩ وذلك للفهم السماعي ، واللغة المنطوقة ، والتوجه ، والتآزر ، والسلوك الشخصي والاجتماعي على الترتيب وهي مرتفعة جداً ، وذلك على عينة قوامها ٥٠ تلميذاً وتلميذة

<u>[٤] قائمة ملاحظة سلوك الطفل[*] :</u> ــ **The Child Behavior Rating Scale (C.B.R.S).**

أعدها راسل ن. كاسل ١٩٦١ وعربها وقننها على البيئة المصرية مصطفى كامل ١٩٨٧ ، وتستخدم فى التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال في خمسة مجالات هي : التوافق الشخصي ، والتوافق الأسرى ، والتوافق الاجتماعي ، والتوافق المدرسي ، والتوافق الجسمي ، حيث يقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتقدير هذه الأبعاد على أحد درجات ست ، وتعني انخفاض درجة التوافق الكلى إلى أن المفحوص يعانى من اضطراب انفعالي ، على حين يشير ارتفاع الدرجة إلى انخفاض هذا المتغير .

(مصطفي كامل ، ١٩٨٧ ، ٢)

<u>الكفاءة السيكومترية للاختبار</u>

الصدق : ــ

قام معرب القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على هذه القائمة ودرجاتهم على اختبار الشخصية للأطفال فتراوحت بين ٠,٥٠ : ٠,٦٢ بدلالة إحصائية ٠,٠١ ، كما توصل إلى معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٤٢ : ٠,٦٦ بدلالة إحصائية ٠,٠١ وذلك باعتماده على آراء المعلمين والآباء والأمهات كمؤشر للصدق التكويني ، وباستخدامه للصدق التمييزى بين درجات العينات السوية (ن) = ١٥٠ ودرجات العينات غير السوية (ن) = ١٥٠ ، وقد خلص إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١ .

وقام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس من خلال تقديرات الآباء وتقديرات المعلمين على المقياس ، وخلص الباحث إلى معامل ارتباط بين التقديرين ٠,٧٧٢ بدلالة إحصائية ٠,٠١ ، وذلك على عينة قوامها ٥٠ تلميذاً وتلميذة .

الثبات : ــ

باستخدام معرب القائمة لطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط ٠,٨٧٣ ± ٠,٠٣٤ ، وباستخدامه لطريقة الاتساق الداخلي تراوحت مؤشرات الارتباط البينية

---

[*] اختبار منشور بمكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

لتقديرات قام بها المعلمون ، وتقديرات قام بها الآباء لأبنـائهم مـن ٠,٥٦ ، ٠,٧٠ وهي مرتفعة . (مصطفي كامل ، ١٩٨٧ ، ٧ - ١٣)

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً ، وخلص إلى معاملات ارتبـاط بـين درجات التطبيقين قدرها ٠,٨٦ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٢ ، ٠,٧٨ ، ٠,٧٧ للأبعـاد التوافق الشخصي ، والتوافق الأسرى ، والتوافق الاجتماعي ، والتوافق المدرسـي ، والتوافق الجسمي ، والدرجة الكلية على الترتيب وهي مرتفعة جداً ، وذلك على عينة قوامها ٥٠ تلميذاً وتلميذة .

[٥] اختبـار تـزاوج الأشكـال المألوفـة(*) :

(Matching Familiar Figure Test (M.F.F.T

أعده كاجان وزملائه Kagan, et al., 1965 وعربه وقننه على عينه مـصرية حمدي الفرماوي ١٩٨٧ ويتكون من ١٤ مفردة الأولى والثانية منه للتدريب ، أمـا الاثنتا عشرة الباقية فتؤخذ نتائجها للدلالة علـى الأسـلوب المعرفـي (الانـدفاع – التريث).

(حمدي الفرماوي ، ١٩٨٧ ، ٦)

الصـدق :ـ

قام معرب الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات زمن كمون الاستجابة ودرجات عدد الأخطاء وبين نتائج المقياس اللفظي الذي أعده و توصل إلى معاملات ارتباط تراوحت بين -٠,٦٢ ، -٠,٥٧ لبعد زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء على الترتيب بدلالة إحصائية ٠,٠١ ، ٠,٠٠١ على الترتيب .

الثبـات :ـ

بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية من تلميذات الحلقة الثانيـة مـن التعلـيم الأساسي ، وباستخدامه لمعادلة ألفا كرونباخ ، فقد توصل معـرب الاختبـار إلـى معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٨٩٤ ، ٠,٩٦٤ لبعد زمن كمون الاستجابة وعـدد الأخطاء على الترتيب وجميعها مرتفعة .

(حمدي الفرماوي ، ١٩٨٧ ، ١٠)

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقـة الإجـراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوم ، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠,٨٠١ ، ٠,٨٥١ لزمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء على الترتيب وهي مرتفعة ، وذلك على عينة قوامها ٥٠ تلميذاً وتلميذة .

(*) اختبار منشور بمكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

[٦] اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة [*] (إعداد/نصرة جلجل)

الهدف من الاختبار : -

يهدف الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حيث من خلال الاختبار يمكن التمييز بين ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين في ضوء الأداء على الاختبار .

(نصرة جلجل ، ١٩٩٥ ، ١٥٥)

الكفاءة السيكومترية

[١] حساب معايير الزمن التجريبي للاختبار .

اختار الباحث الحالي عشوائياً ٤٠ تلميذاً وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الثالث ــ الرابع ــ الخامس) ، وتم تقسيم عينة كل صف إلى أربع مجموعات حيث تضم كل مجموعة (١٠) من التلاميذ ، على أن يجلس كل تلميذ في مقعد بمفرده لضمان مصداقية الاختبار ، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الزمن لكل مجموعة من المجموعات الأربع ، ومن خلالها تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار ككل كما بالجدول التالي .

الجدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للزمن في الصفوف الثلاثة (الثالث – الرابع – الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة

م	المجموعة	الصف الثالث ن = ٤٠		الصف الرابع ن = ٤٠		الصف الخامس ن = ٤٠	
		م	ع	م	ع	م	ع
١	المجموعة الأولى	٤٤,٥	١٢,٤٣٨	٢٦,٧	٥,٨٥	٢١,٧	٤,٣٤٧٤
٢	المجموعة الثانية	٤٧,٤	١١,٥٦٨	٢٨,٥	١٠,٨٤	٢٢,٩	٢,١٣١٨
٣	المجموعة الثالثة	٤٢,٢	١١,٦٣	٢٨,٨	٤,٤٦٨	٢٤,٦	٤,٩٧
٤	المجموعة الرابعة	٣٩,٣	١٠,٨٧٣	٢٨,٢	١١,٨٥	٢٣,٥	٤,٦٠
المجموع		١٧٣,٤	٤٦,٥٠٩	١١٢,٢	٣٣,٠٠٨	٩٢,٧	١٦,٠٤٩
المتوسط		٤٣,٣٥	١١,٦٢	٢٨,٥	٨,٢٥	٢٣,١٧٥	٤,٠١٢

من نتائج الجدول السابق يلاحظ أن الزمن اللازم لتطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٣,٥ دقيقة تقريباً ،

[*] راجع الملحق رقم (١) بمتن الملاحق .

والصف الرابع ٢٨,٥ دقيقة ، الصف الخامس ٢٣ دقيقة تقريباً ، وذلك يشير إلى قلة الزمن مع التقدم في الصف الدراسي .

[٢] حســـاب معــايير الأداء الدراسي .

اختير عشوائياً ٤٠ تلميذاً وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الثالث ــ الرابع ــ الخامس) ، وتم تقسيم عينة كل صف إلى أربع مجموعات حيث تــضم كل مجموعة (١٠) من التلاميذ ، على أن يجلس كل تلميذ في مقعد بمفرده لــضمان جدية الاختبار ، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الزمن لكل مجموعة مــن المجموعات الأربع ، والجدول رقم (٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعياريـــة لأداء تلاميذ كل صف من الصفوف الثلاثة.

جــدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ الصفوف الثلاثة (الثالث – الرابع – الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبــار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة

م	المجموعة	الصف الثالث ن = ٤٠		الصف الرابع ن = ٤٠		الصف الخامس ن = ٤٠	
		م	ع	م	ع	م	ع
١	المجموعة الأولى	٤٥	١٤,٣١	٥٢,٥	١٧,٢٤٨	٦٣,٢	١٥
٢	المجموعة الثانية	٤٩	١٥,٣٩	٥٨,٨	١٩,٣٣	٦٧,٠٠	١٤,٥٧
٣	المجموعة الثالثة	٤٤,٦	١٨,٣٧	٦١,٢	١٧,٦	٦٧,٤٠	١١,٤١
٤	المجموعة الرابعة	٤٥,٤٥	١٠,٥٧	٦١,٣٠	١٩,٣١	٦٧,٦	١٣,٥٩٣٣
	المجموع	١٨٤,٠٥	٥٨,٦٤	٢٣٣,٨	٧٣,٤٨٨	٢٦٥,٢٠	٥٤,٥٧
	المتوسط	٤٦,٠١٢٥	١٤,٦٦	٥٨,٤٥	١٨,٣٧٢	٦٦,٣	١٣,٦٤٢٥

من نتائج الجدول السابق يلاحظ أن معيار الأداء اللازم لتــشخيص صــعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٦ درجة تقريباً ، والــصف الرابع ٥٨,٥ درجة تقريبا ، الصف الخامس ٦٦,٥ درجة تقريباً ، وذلك يشير إلـــى زيادة معيار الأداء مع التقدم في الصف الدراسي .

[٣] <u>تقنين الاختبار</u>

[١] الصدق

قامت معدة الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال :-

- **الاتساق الداخلي** : قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار كما هو واضح بالجدول التالي .

جدول (٨) قيم مصفوفة معامل الارتباط لعلاقة الدرجة علي البعد بالأبعاد الاخري

الاختبارات الفرعية	١	٢	٣	٤
التعرف	-			
فهم الكلمة	٠,٥٤٨٢*	-		
فهم الجملة	٠,٤٦٨٩*	٠,٧٤٢٣*	-	
فهم الفقرة	٠,٢٩٣٣**	٠,٤٩٧١**	٠,٧٩٨٨*	-

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة وتتراوح القيم بين ٠,٧٤٢٣ و٠,٢٩٣٣ فبعضها دال عند مستوى ٠,٠٥ ** والبعض الأخر عند ٠,٠١ *

وقد قام الباحث الحالي بحساب صدق الاختبار من خلال صدق المحك الخارجي من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات اختبار الفهم القرائي إعداد / خيري المغازي ، درجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام ، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٦ ، ٠,٨١ على الترتيب وهم قيمتين مرتفعتين جداً ودالة عند مستوى ٠,٠١ .

من خلال الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار كما هو واضح بالجدول التالي .

جدول (٩) قيم مصفوفة معامل الارتباط لعلاقة الدرجة علي البعد بالأبعاد الاخري

الاختبارات الفرعية	١	٢	٣	٤
التعرف	-			
فهم الكلمة	٠,٥١٢*	-		
فهم الجملة	٠,٤٩٢*	٠,٦٩٤*	-	
فهم الفقرة	٠,٣٩٥*	٠,٧٩٥*	٠,٧١٨*	-

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة وتتراوح القيم بين ٠,٧٩٥ و٠,٣٩٥ فجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ *

[٢] الثبات

قامت معدة الاختبار بحساب ثبات الاختبار من خلال :-

أ - الثبات بطريقة إعادة إجراء الاختبار Test-Retest Method : ـ

حيث تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدرة أسبوعين على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن = ٧٠) تلميذ وتلميذة . تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين ، وقد خلصت الباحثة إلى معاملات ارتباط بين التطبيقين قدرها ٠,٥٨ ، ٠,٥٣ ، ٠,٥٩ ، ٠,٦٨ ، للأبعاد التالية " التعرف ، وفهم الكلمة ، وفهم الجملة ، وفهم الفقرة " على الترتيب ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ب - الثبات بمعادلة الفاكرونباخ

حيث حصلت الباحثة على معامل ثبات قدرة ٠,٧٢ وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار .

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا الاختبار باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً ، وخلص إلى معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين قدرها ٠,٨٤ ، ٠,٧٢ ، ٠,٨٠ ، ٠,٨٤ ، ٠,٧٥ للأبعاد الآنف عرضها " التعرف ، وفهم الكلمة ، وفهم الجملة ، وفهم الفقرة ، والدرجة الكلية " على الترتيب وهي مرتفعة جداً ، وذلك على عينة قوامها ٨٨ تلميذ وتلميذة ، وباستخدام معادلة الفاكرونباخ قد حصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٧٧ وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.

[٧] مقياس العزو السببي للنجاح والفشل (*)

إعداد / مصطفي باهي وأمينة شلبي وتعديل الباحث

الهدف من المقياس

التعرف على الاعزاءات السببية للنجاح والفشل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

وصف المقياس

وهو من إعداد أمينة شلبي ١٩٩٣ وتم تعديله في دراسة أحمد البهي ، أمينة شلبي ومحمد عبد السميع ١٩٩٨ ، يتكون مقياس العزو السببي للنجاح والفشل من ٥٠ عبارة تقيس جميعها العزو السببي للنجاح والفشل لدى الأطفال ، وقد صيغت

(*) راجع الملحق رقم (٢) بمتن الملاحق .

بنود المقياس بلغه سهله وبسيطة وواضحة بما يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائيـة بحيث تكون الإجابة عن طريق الشخص نفسه " نوع من التقرير الذاتي " .

(أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨، ٩٣)

ففي تعليمات الاختبار يطلب من التلميذ ذاته أن يختار إجابة واحدة من أربعة بدائل على مقياس متدرج على النحو التالي (٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة ، حيث كان المقياس مصمم للمرحلة الإعدادية ولكن الباحث الحالي أعاد صياغة العبارات دون تبديل أو تعديل في أي عبارة .

الكفاءة السيكومترية للاختبار

تقـنيـن الاختبـار .

قام معدو المقياس باختيار عينة التقنين وتتكون من ١٢٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، وقد قاموا بتقدير الدرجة الكلية للاختبار ودرجات كل بعد على المقياس

[١] الصـدق Validity .

- الصدق المرتبط بالمحكات .

وتعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات مقيـاس آخـر تـم استخدامه كمحك خارجي ، حيث استخدم الباحثون درجات تحـصيل التلاميـذ فـي المواد الدراسية ، ومجموع التحصيل الكلي ، وقد أسفر ذلك عن النتائج الموضحة في الجدول التالي .

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ودرجات التحصيل في المواد المختلفة والمجموع الكلي لها

المواد / الأبعاد	دراسات اجتماعية	رياضيات	لغة إنجليزية	علوم	لغة عربية	المجموع
الجهد	٠,٥٥	٠,٦١	٠,٥٨	٠,٥٩	٠,٣٩	٠,٦٥
القدرة	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٧١
مساعدة الآخرين	- ٠,٣٠	- ٠,٥٠	- ٠,٤٢	- ٠,٥	- ٠,٥٣٠	- ٠,٦١
الحظ	- ٠,٦٩	- ٠,٤٩	- ٠,٥٣	- ٠,٥٩	- ٠,٥٨	- ٠,٧٨
صعوبة المهمة	- ٠,٥٢	- ٠,٤٩	- ٠,٦٤	- ٠,٥٦	- ٠,٥٠	- ٠,٦٢

وقد قام الباحث الحالي بحساب صدق الاختبار من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات اختبار آخر العام ، وقد حصل الباحث على معاملات ارتبــاط كمــا هــي موضحة بالجدول التالي : -

جدول (١١) معاملات الارتباط درجات بين مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ودرجات التحصيل في المواد المختلفة والمجموع الكلي لها

المواد / الأبعاد	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	علوم	دراسات اجتماعية	المجموع
الجهد	٠,٣٦٥	٠,٤٩٢	٠,٥٢٨	٠,٥٠٨	٠,٦٣٧	٠,٦٩٩
القدرة	٠,٣٨١	٠,٤٢٩	٠,٤٧٦	٠,٤٦٦	٠,٦٢١	٠,٦٤٦
مساعدة الآخرين	- ٠,٣٧٠	- ٠,٤١٠	- ٠,٤٧٧	- ٠,٤٧٧	- ٠,٦٤٠	- ٠,٦٤٩
الحظ	- ٠,٣٧٩	- ٠,٤٣١	- ٠,٤٦٣	- ٠,٥١٩	- ٠,٦٣٨	- ٠,٦٥٨
صعوبة المهمة	- ٠,٣١٢	- ٠,٤٧٩	- ٠,٥١٤	- ٠,٤٦٦	- ٠,٦٣٠	- ٠,٦٥٢

[٢] الثبــات Reliability .

وقد قام معدو المقياس بحساب ثبات الاختبار من خلال : ــ

أ-الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ : ــ

بتطبيق المقياس على نفس عينة التقنين (١٢٠ تلميذ وتلميذة) في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، وباستخدامه لمعادلة ألفا كرونباخ ، فقد توصل معد الاختبــار إلى معاملات ارتبــاط (٠,٧٧٩ ، ٠,٧٦٥ ، ٠,٧٧ ، ٠,٧٨٠ ، ٠,٧٦٦) للأبعــاد التالية " الجهد ، والقدرة ، ومساعدة الآخرين ، والحظ ، وصعوبة المهمــة " علــى الترتيب وجميعها مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ .

(أحمد البهي وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٩٤-٩٧)

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باســتخدام طريقــة الإجــراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوم ، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره أسبوعين ٠,٨٦١ ، ٠,٦٦ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٨ ، ٠,٧٨ للأبعاد التالية الجهد ، القدرة ، مساعدة الآخرين ، الحظ ، صعوبة المهمة علــى الترتيــب وهــي مرتفعة ، وذلك على عينة قوامها ٨٨ تلميذ وتلميذة .، وكذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون ، وقد حصل الباحث على معاملات ارتبــاط ٠,٨٩، ٠,٨٧١ ، ٠,٦٧٣ ، ٠,٧٩٤ ، ٠,٦٩١ للأبعاد الآنف ذكرها وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات الاختبار بطـرق كثيـرة ومتنوعة مما يجعل استخدام مقياس العزو السببي للنجاح والفشل مناسبا وملائما لتلك المرحلة .

[٨] مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي (*)

إعداد / عادل السعيد البنا ١٩٩٧

اعد المقياس عادل السعيد البنا ويتكون المقياس من :-

١- مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي

و يحتوي على الأبعاد التالية :-

- المستوى المهني لأفراد الأسرة .
- نشاط الأسرة الثقافي خارج المنزل .
- المستوى التعليمي لأفراد الأسرة .
- معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمها .
- توافر أدوات الثقافة داخل الأسرة .
- ممارسات الوالدين الثقافية نحو الأبناء
- مدي استخدام الأسرة لما يتوافر لديها مـن أدوات الثقافة .
- الحالة السكنية لأفراد الأسرة .

ثم وزع كل من المستوى التعليمي لأفراد الأسرة والمستوى المهني إلى (٩) نقاط ، أما الحالة السكنية فقد اقتصرت على (٤) نقاط ، والمستوى الثقافي للأسرة وزعت درجاته بحيث تأخذ الإجابة بـــ نعم على كل بند درجة واحدة ، والإجابة بـــ لا صفراً . فيما عدا العبارة رقم (٣٧) فتعكس الدرجة .

الكفاءة السيكومترية للمقياس

تقــنيــن المقياس .

[١] الصــدق Validity .

وقد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق :-

١- صدق المحك الخارجي

قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية إعداد / مرزوق عبد الحميد على عينة قوامها ٩٧ تلميذاً وتلميذة ، وخلص إلى معامل ارتباط مقداره ٠,٦٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١ .

(*) راجع الملحق رقم (٣) بمتن الملاحق .

٢- صدق الاتساق الداخلي

وعن طريق الاتساق الداخلي خلص معد المقياس إلى معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد وجميعها داله وتتراوح ما بين ٠,٢٩١ : ٠,٨٩١ عند مستوى دلالة ٠,٠١ ماعدا الحالة السكنية فكانت عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وعن طريق الاتساق الداخلي خلص الباحث الحالي على عينة قوامها ٨٨ تلميذ وتلميذة إلى معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد عند مستوى دلالة ٠,٠١.

[٢] الثبـات : ـ

و قد قام معد المقياس بحساب الثبات من خلال :-

١- طريقة الإجراء وإعادة الإجراء

قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية بفاصل زمني من ٤ – ٦ أسابيع ، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٢٩ – ٠,٧٩ عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً ، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره أسبوعين ٠,٨٧ ، ٠,٧٧ ، ٠,٨٨ ، ٠,٩١ ، ٠,٦٩ ، ٠,٩٢ ، ٠,٩١ ، ٠,٦٥ ، ٠,٨١ على الترتيب وهو مرتفع جداً ودال عند مستوى ٠,٠١ . ومن معادلة ألفا كرونباخ خلص الباحث إلى معاملات ارتباط ٠,٨ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٣ ، ٠,٧٤ ، ٠,٨٣ ، ٠,٦٤ ، ٠,٩١ ، ٠,٥٥ ، ٠,٤٤ ، ٠,٥٥ على الترتيب على ٨٨ تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

٢-مقياس المستوى الاقتصادي

و يتكون من ثلاثة أبعاد وهي :

- مستوى الدخل الشهري للأفراد .
- الممتلكات الاستهلاكية لدى الأسرة .
- قضاء وقت الفراغ والإجازات .

الكفاءة السيكومترية للمقياس

تقـنيـن المقياس .

[١] الصـدق Validity .

و قد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق :-

١- صدق المحك الخارجي

قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي كما يؤديه التلاميذ وبين تقديرات المعلمين على عينة قوامها ٢٤ تلميذاً وتلميذة وخلص إلى معامل ارتباط مقداره ٠,٨٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١ .

و عن طريق استجابات المدرسين كمحك خارجي لاستجابات التلاميذ خلص الباحث الحالي على عينة قوامها ٨٨ تلميذاً وتلميذة إلى معامل ارتباط قيمته ٠,٨٩ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

[٢] الثبات : ـ

حيث لا توجد درجة من احتمالية تغيير الأفراد استجابات بالنسبة للأبعاد الثلاثة التي تناولها المقياس وبالتالي لا داعي لحساب الارتباطات لان المقياس بالنسبة لهذه الأبعاد الثلاثة ثابت بطبيعته وبدرجة مرتفعة .

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس ككل بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدام مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي مناسباً وملائماً لتلك المرحلة .

[٩] اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات (*)

خطوات بناء الاختبار :

١- الهدف من الاختبار : ـ

يهدف الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، حيث أنه من خلال الاختبار يمكن التمييز بين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في ضوء الأداء على الاختبار .

٢- معنى الظاهرة المقيسة : ـ

صعوبات التعلم في الرياضيات :-

عبارة عن عدم القدرة التي يظهرها التلميذ في الرياضيات بالمقارنة بأقرانه العاديين (على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط) في العمليات التالية (كتابة مدلول الأرقام الكبيرة " عشرات الآلاف – مئات الآلاف – المليون " باللغة العربية ، والتمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بينهما وذلك من خلال عملية ترتيبها ، التمييز بين العمليات الأساسية المختلفة " + ، – ، × ، ÷ " ، وإدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول – الزمن – الكتلة – العملة ، وحل المسائل اللفظية في الرياضيات والتي تناسب مستواهم ، وإيجاد ضعف العدد ونصفه

(*) راجع الملحق رقم (٤) بمتن الملاحق .

وثلاثة أمثاله) . حيث يستثني من هؤلاء ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية أو العقلية أو السمعية أو البصرية أو المحرومين ثقافياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً •

٣- مصدر عبارات الاختبار : ـــ

بدأ الباحث بقراءات كثيرة في مجال طرق تدريس الرياضيات وخاصة الكتب المتخصصة واطلع الباحث على المقررات التي تدرس ، وقام كذلك بتحليل محتوي منهج الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بجميع صفوفها، وقام الباحث بمسح لبعض الكتب والرسائل والبحوث العلمية السيكولوجية الخاصة بدراسة الرياضيات ومنها دراسات وكتابات (Reddy et al. , 2003) (Mercer & Miller , 1992) ، (حسن هاشم ، علاء الدين سعد ، ١٩٩٩) ، (فتحي الزيات ، ١٩٩٨) ، (محمد المفتي ، ١٩٩٥) ، (أحمد عواد ، ١٩٩٢ ، ١٩٩٩) ، (عبد الله الشبل ، مصطفي عبد السميع ، ١٩٩١) ، (مجدي عزيز ، ١٩٩٧) كما قام الباحث بالإطلاع على أهداف تدريس الرياضيات في تلك المرحلة ، كما اطلع الباحث على العديد من الاختبارات التحصيلية والتشخيصية لدى تلاميذ المراحل الأخرى .

ولقد أفاد الباحث من محتوى هذه الرسائل العلمية والأبحاث والكتب العربية والأجنبية ومحتوى المقررات التي تدرس وأهداف تدريس الرياضيات في تلك المرحلة وكذلك لدى المراحل الأخرى ، في وضع مجموعة من المسائل والتمارين. وقد قام الباحث بمقابلة بعض أعضاء هيئة التدريس والموجهين والمدرسين المتخصصين الذين يعملون مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وبعض أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات ، وعلم النفس وذلك لمناقشة ما قام الباحث بجمعه من مسائل وتمارين ، كل ذلك حتى يستطيع الباحث أن يستقر على صورة أولية للمقياس يتضمن المسائل التي تصلح في تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات (يستطيع الباحث أن يقدمها لهيئة التحكيم) وقد بلغت تلك البنود ٧٠ بنداً .

٤-الصورة الأولية للاختبار : ـــ

وبالاتفاق مع المشرفين وبعض المحكمين تم استبعاد بعض البنود غير المفهومة وغير المحددة والتي تحمل أكثر من معنى واستبدالها بأخرى . وبعد الحذف والاستبدال تكونت الصورة الأولية للاختبار من ٤٥ بنداً ، وهذه هي الصورة التي تم تقديمها إلى هيئة المحكمين .

٥-تعديل الصورة الأولية للاختبار : ـــ

[أ] اختيرت هيئة التحكيم من العاملين في حقل الرياضيات ، وتدريس الرياضيات ، وعلم النفس ، وتتكون من : ـــ

- **ثلاثة** من المدرسين الأوائل للرياضيات من ذوي خبرة لا تقل عن عشر سنوات من المدارس التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية .

- ثلاثة من موجهي الرياضيات بإدارة كفر الشيخ التعليمية.
- ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي طنطا ، الأزهر تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات .
- ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق ، وجامعة الإسكندرية من قسم علم النفس التعليمي .

وبذلك يكون الباحث قد حصل على الاستجابات من المحكمين ، وقد طلب منهم : ـ

- تحديد البنود التي يتضمنها الاختبار والتي تصلح كمحك في تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات ، والتي تتناسب مع مستوى عينة البحث .
- الرأي بصراحة ووضوح حتى وإن كان هناك تعديلاً لبعض بنود الصورة الأولية أو حذف ما هو غير مناسب أو ما لا يتناسب مع مستوى طالب الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .
- إضافة بنود أو عبارات يرونها أساسية في تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات ، ولم ترد في الاختبار.

وتم التعديل في الاختبار وفقاً لأراء هيئة التحكيم من أعضاء هيئة التدريس سواء في الجامعات أو في التربية والتعليم وكذلك الموجهين على بنود الاختبار. وقد حدد الباحث نسبة اتفاق ٨٣,٣% فأعلى كأساس لصلاحية تلك البنود في الكشف عن صعوبات التعلم في الرياضيات ، وعلى ذلك تم حذف خمسة بنود .

جدول (١٢) نسب اتفاق السادة المحكمين علي اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات

الأسئلة	البنود	نسبة الاتفاق%	الأسئلة	البنود	نسبة الاتفاق%
السؤال الأول	١	٨٣,٣	السؤال السادس	١	٩١,٦٧
	٢	٩١,٦٧		٢	٩١,٦٧
	٣	١٠٠		٣	١٠٠
	٤	٩١,٦٧		٤	١٠٠
	٥	٥٨,٣			
السؤال الثاني	١	١٠٠	السؤال السابع	١	١٠٠
	٢	٩١,٦٧		٢	١٠٠
	٣	١٠٠		٣	١٠٠
	٤	١٠٠		٤	٤١,٦٧
	٥	٥٨,٣		٥	٩١,٦٧
	٦	٤١,٦٧			
السؤال الثالث	١	١٠٠	السؤال الثامن	١	١٠٠
	٢	١٠٠		٢	١٠٠
	٣	٩١,٦٧		٣	١٠٠
	٤	٨٣,٣		٤	١٠٠
السؤال الرابع	١	١٠٠	السؤال التاسع	١	١٠٠
	٢	١٠٠		٢	١٠٠
	٣	١٠٠		٣	١٠٠
	٤	١٠٠		٤	١٠٠
السؤال الخامس	١	١٠٠	السؤال العاشر	١	١٠٠
	٢	١٠٠		٢	١٠٠
	٣	٥٨,٣		٣	١٠٠
	٤	١٠٠		٤	١٠٠
	٥	١٠٠			

الكفاءة السيكومترية للاختبار

أولاً : حســاب معايير الزمــن التجريبي للاختبــار .

اختير عشوائياً ٤٠ تلميذاً وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الثالــث ــ الرابع ــ الخامس) ، وتم تقسيم عينة كل صف إلى أربع مجموعات حيث تضم كــل مجموعة (١٠) من التلاميذ ، على أن يجلس كل تلميذ في مقعد بمفرده لضمان جدية الاختبار ، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الــزمن لكــل مجموعــة مــن المجموعات الأربع ، ومن خلالها تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار ككل .

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للزمن في الصفوف الثلاثة (الثالث – الرابع – الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبــار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات

م	المجموعة	الصف الثالث ن = ٤٠		الصف الرابع ن = ٤٠		الصف الخامس ن = ٤٠	
		م	ع	م	ع	م	ع
١	المجموعة الأولى	٣٨,٩	٤,٣٥٧٦	٣٤,٣	٥,٦١٨٤	٢٢,٨	٦,٥٢٦٨
٢	المجموعة الثانية	٣٩,١	٨,٨٦٢٥	٣٢,١	٨,٣٣٢٧	٢٣,٥	٥,٣٥٩٣
٣	المجموعة الثالثة	٤٣,٧	٦,٦٣٤١	٣٢,٢٤	٤,٣٤١	٢٢,٦	٧,٩١٩
٤	المجموعة الرابعة	٤٣,١	١٢,٧٥٨	٣٢,٢	٥,٦٥٢٩	٢٣	٦,٩٢٨٢
	المجموع	١٦٤,٨	٣٢,٦١	١٣٠,٨٤	٢٣,٩٥	٩١,٩	٢٦,٧٣
	المتوسط	٤١,٢	٨,١٥٣	٣٢,٧١	٥,٩٨٦٣	٢٢,٩٧٥	٦,٨٦٣٣

من نتائج الجدول السابق يلاحظ أن الزمن اللازم لتطبيق تــشخيص صــعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤١ دقيقة ، والصف الرابع ٣٣ دقيقة تقريباً ، الصف الخامس ٢٣ دقيقة تقريباً ، وذلك يشير إلى قلة الزمن مــع التقدم في الصف الدراسي .

ثانياً : حســـاب معـــايير الأداء الدراسي .

اختير عشوائياً فصلاً من كل من الصفوف الثالث والرابع والخامس من مدرسة أحمد عرابي الابتدائية المشتركة ، إدارة كفر الشيخ التعليمية ، وقد بلغ عدد الذكور بالصف الثالث والرابع والخامس (٢٢ ، ٢٣ ، ١٩) على الترتيب ، كما بلــغ عــدد الإناث بتلك الصفوف (١٨ ، ١٧ ، ٢١) على الترتيب ، وتم تقسيم عينة كل صــف إلى أربع مجموعات حيث تضم كل مجموعة (١٠) من التلاميذ ، على أن يجلس كل

تلميذ في مقعد بمفرده لضمان جدية الاختبار ، والجدول رقم (١٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى كل صف من الصفوف الثلاثة .

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ الصفوف الثلاثة (الثالث – الرابع – الخامس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات

م	المجموعة	الصف الثالث ن = ٤٠		الصف الرابع ن = ٤٠		الصف الخامس ن = ٤٠	
		م	ع	م	ع	م	ع
١	المجموعة الأولى	٢٣,٨	٢,٩٧٤	٢٨,٤	٥,٥٧٧٦	٣٣	٥,٤٩٤
٢	المجموعة الثانية	٢٥	٤,٠١	٢٨,٤	٥,٦٦	٣٣,٨	٥,٥٧٣
٣	المجموعة الثالثة	٢٤,٨	٤,٩٦	٢٩,٤	٧,٩٢	٣٠,٧	٦,٠٩
٤	المجموعة الرابعة	٢٣,٩	٣,٥١	٢٩,٢	٩,٢١	٢٩,٧	٤,٤٢
المجموع		٩٧,٥	١٤,٤٥	١١٥,٤٠	٢٨,٣٧	١٢٧,٢٠	٢١,٥٨
المتوسط		٢٤,٣٧	٣,٨٦	٢٨,٨٥	٧,٠٩٢٥	٣١,٨	٥,٣٩٥

من نتائج الجدول السابق يلاحظ أن الأداء اللازم لاختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٢٤,٥ درجة تقريباً ، والصف الرابع ٢٩ درجة تقريباً ، الصف الخامس ٣٢ درجة تقريباً ، وذلك يشير إلى زيادة الأداء مع التقدم في الصف الدراسي .

ثالثاً : تقنين الاختبار .

قام الباحث باختيار عينة التقنين وتتكون من ٩٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، وقد قام الباحث بتقدير الدرجة الكلية للاختبار ، وقد أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين (إلا أن أثنين من الإناث من عينة التقنين قد تغيبوا) ، وبذلك أصبحت عينة التقنين ٨٨ تلميذاً وتلميذة (٤٥ ذكور ، ٤٣ إناث) . وقد تم تطبيق هذه الاختبار على التلاميذ في حجرة التطوير التكنولوجي بالمدرسة ، وقد أكد الباحث عليهم ضرورة تعاونهم وصدق أدائهم .

[١] الصدق Validity .

و قد قام الباحث بحساب الصدق بالطرق التالية :-

أ- صدق المحكمين : ـ

تم صدق المحكمين وذلك بعرض الاختبار فى صورته الأولية مع تعريف صعوبات التعلم في الرياضيات على ١٢ محكماً من الخبراء والمتخصصين سواء فى

الرياضيات أو تدريس الرياضيات أو علم النفس ، وقد أخذ الباحث البنود التي كـان عليها نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى . هذا وقد اقترح المحكمون حذف بعض البنود .

[٢] الثبـات Reliability .

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بأسلوبين : ــ

أ -الثبات بمعادلة الفاكرونباخ

حيث حصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٧٩ وهو دال بما يكفي للثقـة في ثبات الاختبار .

ب- الثبات بطريقة تحليل التباين

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون علـى تلـك العينة (٨٨ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من مرحلة التعلـيم الأساسي) ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات ٠,٨٢ وهو معامل مرتفع جداً .

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات الاختبـار بطـرق كثيـرة ومتنوعة مما يجعل استخدام اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات مناسباً وملائماً لتلك المرحلة .

[٣] دليل صعوبة الاختبار (معامل السهولة – الصعوبة) : ــ

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معامل صعوبة البنود التى يتكـون منهـا الاختبار عن طريق تعيين نسبة أفراد المجموعة الذين أجابوا عليها إجابة صحيحة ، وبالتالي نسبة الذين أجابوا عليها إجابة خاطئة ، وقد وجد الباحث الحـالي أن هـذا الاختبار يضم تدرجاً واسعاً من درجات الصعوبة والسهولة على النحو التالي :

جـدول (١٥) معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الرياضيات

بنـود الاختبـار	معاملات السهولة والصعوبة
٥٤%	من ٠,٢٥ – ٠,٧٥
٣٠%	أعلى من ٠,٧٥
١٦%	أقل من ٠,٢٥

وتلك النسب تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من السهولة والصعوبة

طريقـة تطبيـق وتصحيـح الاخـتبار : ــ

يطبق الاختبار فردياً ويمكن إجراؤه جماعياً على أن تكون المقاعد متباعـدة ، وأن يكون المفحوصون قليلي العدد ، ويتم تصحيح الاختبار حيث الإجابة الصحيحة " بدرجة " والخاطئة " بصفر .

تقديـــر الدرجـــات عـــلى الاخـــتبار :ـ

يتم تصحيح استجابات الاختبار حيث تتراوح الدرجة على الاختبار(٠ – ٤٠) .

[١٠] مقياس الكفاءة الاجتماعية (*)

الهدف من المقياس

تحديد درجة الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ .

وصف المقياس

يتكون مقياس الكفاءة الاجتماعية من ٣٦ بنداً تقيس جميعها الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ، وقد صيغت بنود المقياس بلغه سهلة وبسيطة وواضحة بما يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث تكون الإجابة عن طريق الشخص نفسه " نوع مـــن التقرير الذاتي " ، ففي تعليمات الاختبار يطلب من التلميذ ذاته أن يختار إجابة واحدة من ثلاث بدائل على مقياس متدرج على النحو التالـــي :–

و يتضمن المقياس الأبعاد التالية وعبارات كل بعد كما في الجدول التالي :–

جدول (١٦)أبعاد المقياس وعباراته

م	البعد	أرقام العبارات			
١	التفهم				
*	توجيه الخدمة	١	٩	١٧	٢٥
*	فهم الاخرين	٢	١٠	١٨	٢٦
٢	المهارات الاجتماعية				
*	التأثير	٣	١١	١٩	٢٧
*	التواصل	٤	١٢	٢٠	٢٨
*	عامل التغيير	٥	١٣	٢١	٢٩
*	المشاركة والتعاون	٦	١٤	٢٢	٣٠
*	القدرات الجماعية	٧	١٥	٢٣	٣١
*	القيادة	٨	١٦	٢٤	٣٢
*	بناء الروابط	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦

وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (نعم–أحياناً–لا) والدرجة (٣–٢–١) للعبارات الموجبة ، و(١–٢–٣) للعبارات السالبة .

(*) راجع الملحق رقم (٥) بعنن الملاحق .

خطوات إعداد مقياس الكفاءة الاجتماعية

١-اطلع الباحث على العديد من التعريفات المختلفة للكفاءة الاجتماعية والتي قدمت في الأبحاث الأجنبية والأبحاث العربية ، وكذلك تطرق لمكونات الكفاءة الاجتماعية وأبعادها المتعددة والتي قدم كل باحث تناول الكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد التي قد تشترك فيما بينها في العديد من العبارات سواء في المعني أو في الصيغة ، ولكن الباحث وجد أن الأبعاد التي وضعها جولمان ١٩٩٨ هي الأكثر توسعا .

٢-تم وضع المقياس في صورته الأولية بعد أن أعده الباحث ٦٠ بنداً تقيس الكفاءة الاجتماعية ممثلة في مجموعة عبارات تقيس الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على ١٠ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية (الإسكندرية ، الزقازيق ، طنطا) حيث اختيرت هيئة التحكيم من العاملين في حقل علم النفس ، الصحة النفسية ، حيث طلب الباحث من الأساتذة بالجامعات تدارك أي البنود غير مفهومه أو غير واضحة بالنسبة للفئة العمرية المطبق عليها الاختبار ، بالإضافة إلى حذف أو إعادة صياغة ما يرونه غير ملائم أو غير مناسب لتلك المرحلة . وقد حدد الباحث نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى كأساس لصلاحية تلك البنود ، وبناءً على ذلك تم استبعاد ثلاثة أبعاد كاملة نظراً لأن هيئة المحكمين أجمعت على عدم ملاءمتهم ولا يمكن ملاحظتهم بدقة في هذا العمر ، وأيضا تم حذف بعض البنود وتعديل أخرى وصلت جميعها (بما فيها البنود الكاملة التي تم حذفها) إلى ٢٤ بنداً ، كما هو واضح من النسخة الأولية والنهائية في متن الملاحق .

الكفاءة السيكومترية للاختبار

تقنين الاختبار .

قام الباحث باختيار عينة التقنين وتتكون من ٨٨ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، وقد قام الباحث بتقدير الدرجة الكلية للاختبار ، وقد أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين ، وقد تم تطبيق هذه الاختبار على الطلبة في حجرة التطوير التكنولوجي بالمدرسة ، وقد أكد الباحث على التلاميذ ضرورة تعاونهم وصدق أدائهم .

[١] الصدق Validity .

وقد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق :-

أ- صدق المحكمين :-

لقد تم صدق المحكمين وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية مع تعريف الكفاءة الاجتماعية على ١٠محكمين من هيئة التحكيم من الكوادر في علم النفس ،

والصحة النفسية . وقد أخذ الباحث البنود التي لاقت نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى . هـذا وقد اقترح المحكمون حذف بعض البنود .

ب- الصدق المرتبط بالمحكات :-

وتعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بـدرجات مقيـاس آخـر تـم استخدامه كمحك خارجي ، حيث استخدم الباحث مقياس فعالية الذات لدي الأطفـال إعداد / صبحي الكفوري وهارون الرشيدي (٢٠٠١) ، وقد حصل الباحـث علـى معامل ارتباط قيمته ٠,٨٦ وهو قيمة مرتفعة جداً .

[٢] الثبـات Reliability .

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار من خلال : ـ

أ-الثبات بطريقة إعادة إجراء الاختبار : ـ

فقد قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التقنـين (٨٨ تلميـذاً وتلميذة) بعد أسبوعين من التطبيق الأول حيث وجد أن معامل الثبات ٠,٩١ وهـي قيمة مرتفعة جداً ودالة عند مستوى ٠,٠١.

ب-الثبات بطريقة تحليل التباين

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيود وريتشاردسون على تلك العينة (٨٨ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولـى مـن مرحلـة التعلـيم الأساسي) ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات ٠,٨٦ وهو معامل مرتفع جداً ودالة عند مستوى ٠,٠١.

ج - الثبات بمعادلة الفاكرونباخ

حيث حصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٩١ وهو دال بما يكفي للثقة فـي ثبات الاختبار .

- **الاتساق الداخلي**

تعد طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency والتي يسميها فؤاد البهـى بالميزان الداخلي ، فيها يقوم الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعـد والدرجة الكلية وكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٠,٤١ : ٠,٩٢، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهو ما يتضمن في الجدول التالي .

جدول (١٧)معاملات الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي

م	البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	توجيه الخدمة	–	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٧٢	٠,٦٢	٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٩١	٠,٩٢
٢	فهم الآخرين		–	٠,٦٦	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٤١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦٧	٠,٦٩
٣	التأثير			–	٠,٥٥	٠,٨٤	٠,٥٧	٠,٦٥	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,٧١
٤	التواصل				–	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٨١
٥	عامل التغيير					–	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٥٧	٠,٧٥	٠,٧٢
٦	المشاركة والتعاون						–	٠,٦٢	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٧١
٧	القدرات الجماعية							–	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٥
٨	القيادة								–	٠,٦١	٠,٨١
٩	بناء الروابط									–	٠,٦٦
١٠	الدرجة الكلية										–

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات الاختبار بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية مناسباً وملائماً لتلك المرحلة .

[١١] مقياس إدراك القدرة للطلاب (*)

Perception of Ability Scale for Students))

الهدف من القياس

أعد المقياس (بورسوما ، تشبمان (١٩٩٢) Borsoma & Chapman, 1992)) لقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، ويذكر " تشبمان " أن مقياس إدراك القدرة للطلاب (PASS) هو أداة واعدة لإثبات مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية .

وصف المقياس

١. يتضمن مقياس إدراك القدرة للطلاب (PASS) ٧٠ عبارة ، ويعد من اختبارات القوة التي تتطلب من المفحوص اختيار إجابة واحدة من اثنتين (نعم – لا) ، وتتعلق هذه العبارات بالأداء والاتجاهات في خمسة مجالات أكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تتمثل في:–

- القدرة العامة .
- الحساب .
- التهجي .
- التنسيق .
- فنون اللغة .

(*) راجع الملحق رقم (٦)

٢- تتحدد الاستجابة على المقياس على أساس الاختيار من متعدد لمستويين (نعم – لا) ويتطلب كل بند من التلميذ / التلميذة قراءة البند بدقة وتحديد مدي انطباق البند عليه أم لا ينطبق .

و كذلك تتعلق هذه العبارات بالمدرسة بشكل عام ، وهذه البنود بدورها تتفرع إلى (٦) مقاييس فرعية مشتقة من خلال تحليل تلك المكونات الأساسية وهي :-

- <u>القدرة العامة. General Ability</u>

وهي تلك العبارات التي تشير إلى المشاعر من خلال مجموعة من الأنشطة تتم داخل إطار المدرسة وبخاصة الفهم اللفظي التعبيري / الحسي .

والدرجة المنخفضة على هذا البعد تعني أن التلميذ / التلميذة لديه صورة منخفضة أو سلبية في التعبير عن الذات وتقييم الذات ، أما الدرجة المرتفعة على هذا البعد تشير إلى أنه لديه ادراكات موجبة عبر الأنشطة المدرسية.

- <u>الحساب. Arithmetic</u>

وتتعلق بالاتجاهات والادراكات نحو الحساب وأداء العمليات الحسابية الأساسية .

والدرجة المنخفضة على هذا البعد تعني أن التلميذ / التلميذة لديه مبالغة في التوقعات أو الطموحات المستقبلية العالية لديه في التحصيل كذلك في مهارات التمكن ، أو كرد فعل للضغط والتغذية الراجعة السلبية من الآخرين . أما الدرجة المرتفعة على هذا البعد فترجع إلى دافع إنكار المشاكل التي تواجهه في هذا المجال أو إدراك غير واقعي للتحصيل .

- <u>الرضا المدرسي . School Satisfaction</u>

وتضم كل الكلمات في الاتجاه الإيجابي والتي تتضمن كلمات أنا أحب في مدي متسع من الأنشطة المدرسية .

والدرجة المنخفضة على هذا البعد تشير إلى أن التلميذ / التلميذة لم يتشبعا من أي مظهر من مظاهر الحياة المدرسية ، أما الدرجة المرتفعة على هذا البعد تشير إلى أنهم يستجيبون بصورة إيجابية ونجاح واضح في المهام التي تتضمن المهارات اللفظية والتفاعل الاجتماعي .

- <u>القدرة القرائية والهجائية. Reading & Spelling ability</u>

وهي ذلك البعد المتعلق بالأداء أو الاتجاه نحو مجالات القراءة والهجاء.

والدرجة المنخفضة على هذا البعد تعني أن التلميذ / التلميذة يعاني من قصور في العمليات القرائية والهجائية وكذلك في مهارات التمكن ، أو كرد فعل للضغط

والتغذية الراجعة السلبية من الآخرين ، أما الدرجة المرتفعة على هذا البعد تشير إلى انه لديه ادراكات موجبة عبر الأنشطة المدرسية .

- **<u>الترتيب والتنسيق. Penmanship & Neatness</u>**

ويتعلق هذا البعد بالأنشطة والتنسيق في الكتابة أو النسخ والرسم .

والدرجة المنخفضة على هذا البعد تُظهر مشكلات في إتمام العمل الذي يحقق الدقة وتوقعات المعلم والآخرين التي قد تم الترتيب لها من قبل ، أما الدرجة المرتفعة تكشف عن الدقة والتنظيم للعمل الذي يتلاءم مع طبيعة المتعلم ويرضي المعلم .

- **<u>الثقة في القدرة الأكاديمية. Confidence In Academic Ability</u>**

يعكس هذا البعد رغبة (نيابة عن التلاميذ) لكي يعبروا عن ذكائهم ، وفي حد ذاته فمن المحتمل أن يكشف عن مدي ثقة هؤلاء التلاميذ في قدراتهم .

والدرجة المنخفضة على هذا البعد تشير إلى أن التلميذ / التلميذة لديه مستويات منخفضة من الثقة بالنفس في المدرسة ، أما الدرجة المرتفعة جداً تعكس تقييمات ذات غير واقعية عن الأداء المدرسي فالتلاميذ المتصفون بالدقة في أدائهم تظهر استجاباتهم على هذا البعد غير إيجابية على جميع العبارات .

(Boersma & Chapman , 1992 , 70-73)

جدول (١٨) مكونات مقياس إدراك القدرة للطلاب وأرقام عبارات كل مكون

الأبعاد	أرقام العبارات
١- القدرة العامة	٤-٦-١٤-٢٢-٢٤-٤٨-٥٠-٥٣-٦١-٦٤-٦٥-٦٨
٢- الحساب	٥-٩-٢٠-٢٧-٣٤-٣٥-٣٧-٤٥-٥١-٥٥-٦٦-٦٩
٣- الرضا المدرسي العام	١١-١٦-١٨-٢١-٢٣-٣٠-٣٦-٤٠-٤٤-٤٦-٤٧-٦٧
٤- القراءة والتهجي	١٠-١٣-١٥-١٧-٢٥-٣١-٥٤-٥٦-٥٨-٥٩-٦٠-٦٢
٥- الترتيب والتنسيق	٢-٨-١٢-٢٦-٢٨-٢٩-٣٢-٣٣-٣٨-٤١-٥٧-٦٣
٦- الثقة في القدرة الأكاديمية	١-٣-٧-١٩-٣٩-٤٢-٤٣-٤٩-٥٢-٧٠

<u>الكفاءة السيكومترية للمقياس</u>

<u>تقـنيــن المقياس .</u>

[١] الصــدق Validity .

وقد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق :-

١. صدق المحك الخارجي

قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات ٦٠٤ تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث حتى الصف السادس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على

مقياس بروك أوفر لمفهوم الذات وخلص إلى معامل ارتباط مقـداره ٠,٥٢ بدلالـة إحصائية ٠,٠١ .

[٢] الثبـات : ــ

وقد قام معد المقياس بحساب الثبات على عينة مقدرها ٦٠٤ تلميذاً وتلميـذة من الصف الثالث حتى الصف السادس الابتدائي من خلال :-

١- طريقة الإجراء وإعادة الإجراء

قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين الدرجـة الكليـة للاختبـار ودرجات الاختبارات الفرعية بفاصل زمني من ٤ – ٦ أسابيع ، وقد خلـص إلـى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٢٩ – ٠,٧٩ وهي مرتفعة جداً وهـي كالتـالي (٠,٧٥ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٢ ، ٠,٧٨ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٤ ، ٠,٨٣) على الترتيب للأبعـاد التالية " القدرة العامة ، الحساب ، الرضا المدرسـي العـام ، القـراءة والتهجـي ، الترتيب والتنسيق ، الثقة في القدرة الأكاديمية ، الدرجة الكلية " وهـي دالـه عنـد مستوى ٠,٠١ .

٢- معادلة ألفا كرونباخ

ومن معادلة ألفا كرونباخ خلص معد المقياس إلى معاملات ارتبـاط ٠,٨ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٣ ، ٠,٧٤ ، ٠,٨٣ ، ٠,٦٤ ، ٠,٩١ على الترتيب علـى ٦٤٢ تلميـذ بالمراحل (٣ – ٦) وهي داله عند مستوى ٠,٠١.

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقـة الإجـراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوم ، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره أسبوعين ٠,٨٧ ، ٠,٧٧ ، ٠,٨٨ ، ٠,٩١ ، ٠,٦٩ ، ٠,٩٢ ، ٠,٩١ على الترتيب وهو مرتفع جداً ودال عند مستوى ٠,٠١ ، ومن معادلة الفاكرونبـاخ حيث حصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٨٥ ، ٠,٨١ ، ٠,٧١ ، ٠,٩ ، ٠,٧١ ، ٠,٨٣ ، ٠,٩١ وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار وذلك على عينة قوامها ٨٨ تلميذاً وتلميذة عند مستوى ٠,٠١ .

الاتساق الداخلي

وعن طريق الاتساق الداخلي خلص معد المقياس إلى معاملات ارتباط بـين الدرجة الكلية وكل بعد عند مستوى دلالة ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول (١٩) مصفوفة معاملات الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي

م	البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	القدرة العامة	–	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٧٢	٠,٦٢	٠,٧٦
٢	الحساب		–	٠,٦٠	٠,٤٨	٠,٥٧	٠,٣٩	٠,٣٨
٣	الرضا المدرسي العام			–	٠,٢٩	٠,٣٦	٠,٤٣	٠,٤٢
٤	القراءة والتهجي				–	٠,٤١	٠,٨٢	٠,٦١
٥	الترتيب والتنسيق					–	٠,٨١	٠,٤٨
٦	الثقة في القدرة الأكاديمية						–	٠,٥٠
٧	الدرجة الكلية							–

وعن طريق الاتساق الداخلي خلص الباحث الحالي إلى معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد عند مستوى دلالة ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول التالي :-

جدول (٢٠) مصفوفة معاملات الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي كما قام بها الباحث

م	البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	القدرة العامة	–	٠,٦٥	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٦٠	٠,٦٩	٠,٥٩
٢	الحساب		–	٠,٦٦	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٦١	٠,٤٤
٣	الرضا المدرسي العام			–	٠,٧٧	٠,٦٤	٠,٥٧	٠,٦٥
٤	القراءة والتهجي				–	٠,٥١	٠,٥٢	٠,٦١
٥	الترتيب والتنسيق					–	٠,٧١	٠,٥٩
٦	الثقة في القدرة الأكاديمية						–	٠,٧٢
٧	الدرجة الكلية							–

[١٢] مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم(*)

أعد المقياس ويندي هيمان Wendy Heyman (١٩٨٨) ، ويتكون المقياس ٢٥ عبارة ، وهي نوع التقرير الذاتي .

الهدف من المقياس

تقدير كيف يستطيع الأطفال تقييم صعوبة التعلم لديهم من الاتجاه الشديد نحو الصعوبة إلى الإدراك الطبيعي الأكثر إعتدالية .

(*) راجع الملحق رقم (٧).

الكفاءة السيكومترية للاختبار

تقـنـيــن الاختبـــار .

قام معد المقياس باختيار عينة التقنين وتتكون من ٨٧ تلميذاً وتلميذة من المرحل (٣ – ٦) ، وقد قام بتقدير الدرجة الكلية للاختبار .

[١] الصـــدق Validity .

وقد قام معد المقياس بحساب صدق المقياس من خلال مقارنة درجـــات المقيــاس بدرجات مقياس أخر " فعالية الذات . وقد توصل إلى معامل ارتباط ٠,٨١ وهـــي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ .

وقد قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس من خلال مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي ، حيث استخدم الباحـــث مقيــاس فعالية الذات لدى الأطفال إعداد / صبحي الكفوري وهارون الرشـــيدي (٢٠٠١) ، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٦ وهو قيمة مرتفعة جداً ودالة عند مستوى ٠,٠١.

[٢] الثبــات Reliability .

وقد قام معد المقياس بحساب ثبات الاختبار من خلال : —

أ–الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ : —

فقد قام معد المقياس باختيار عينة التقنين وتتكون من ٨٧ تلميذاً وتلميذة من المرحل (٣ – ٦) إلى معامل ارتباط ٠,٧ وهي قيمة مرتفعة .

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجـــراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً ، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره أسبوعين ٠,٨٦١ وهي مرتفعة ، وذلك على عينة قوامها ٨٨ تلميذ وتلميذة .، وكذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتـــشاردسون ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات ٠,٩١ وهو معامل مرتفع جداً وجميعها داله عند مستوى ٠,٠٥.

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس بطـــرق كثيـــرة ومتنوعة مما يجعل استخدام مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم مناســـباً وملائمـــاً لتلك المرحلة .

ثالثاً : خطـــوات الـــدراســـة .

١. قام الباحث بإعداد وتجهيز أدوات الدراسة بهدف التعرف على محتواه ومنطلقاته النظرية .

٢. بعد استعراض التراث النظري والبحثي في مجـال صـعوبات الـتعلم عامة وصعوبات التعلم في القراءة وصعوبات التعلم في الرياضيات ، أعـد الباحث اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات ، ومقياس للكفاءة الاجتماعية ، وتم التأكد من صلاحية استخدامهما .

٣. قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم فـي القـراءة وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين من خلال تطبيق أدوات فرز واختيـار العينة .

٤. تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات : مجموعة ذوى صعوبات التعلم في القراءة ، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ومجموعة العـاديين ، وتم التأكد من تجانسهما بالنسبة لمتغيرات العمـر ، والمـستوى الاجتمـاعي-الاقتصادي-الثقافي ، والمرحلة التعليمية باستخدام تحليل التباين الأحادي .

٥. تم إجراء القياس لكل من المجموعات الثلاث على متغيرات الدراسة .

٦. التزم الباحث بحدود الدراسة الآنف عرضها في الفصل الأول .

٧. تم عرض النتائج وفقاً لفروض الدراسة ، وتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

رابعاً : منهـج الـدراسـة .

وتفي الدراسة الحالية بمتطلبات المنهج الوصفي ، وفي هذا النوع من الدراسات التي يبدأ فيها الباحث بملاحظة المتغير التابع دون إجراء أي تعديلات به أو الـتحكم فيه حيث تقوم الدراسة الحالية بهدف المقارنة بين التلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم وأقرانهم العاديين في بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية .

خامسـاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

١- مقاييس النزعة المركزية والتشتت :- المتوسطات والانحرافـات المعياريـة والالتواء والتفلطح وهو ما يمثل الإحصاء الوصفي ، فهـي تعطـى وصـفاً لدرجات العينة على المتغيرات ، كما تعطى صـورة لطبيعـة تـشتت هـذه الدرجات .

٢- اختبار تحليل التباين الأحادي " لتحقيق التجانس ".

٣- اختبار " تحليل التباين الثنائي " وذلك للكشف عـن مواقـع الفـروق بـين المجموعات .

٤- اختبار " شيفيه " للعينات الصغيرة للكشف عن دلالة الفروق بـين متوسـطات الدرجات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة

- الفرض الأول
- الفرض الثاني
- الفرض الثالث
- الفرض الرابع
- الفرض الخامس
- مناقشة النتائج وتفسيرها
- توصيات الدراسة
- البحوث المقترحة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة :-

قدم الباحث في الفصل السابق عرضاً تفصيلياً للإجراءات المتبعة في الدراسة والتي اشتملت على العينة والأدوات والخطوات والمنهج العلمي والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة .

و يقدم الباحث في الفصل الحالي عرضاً تفصيلياً لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج على النحو التالي :

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول :-**

ينص علي أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق مقياس إدراك القـدرة للطلاب (PASS) في قياس مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته لدى أفراد العينـة [*]، ويوضح الجدول التالي ملخصا نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين " في مفهوم-الذات الأكـاديمي ومكوناته .

---

[*] راجع الملحق رقم (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته بمتن الملاحق .

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين "في مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته .

المتغير التابع	البيان / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القدرة العامة	بين المجموعات	٣٨٨٦,٢٥٥	١	٣٨٨٦,٢٥٥	١٠٨٥,٨١٧	٠,٠٠١
	نوع العينة	٤٥٣,١١٣	٢	٢٢٦,٥٥٦	٦٣,٣	٠,٠٠١
	النوع	٢,٧٧	١	٢,٧٧٥	٠,٧٧٥	غير دالة
	التفاعل بينهم	١٥,٣٦٥	٢	٧,٦٨٢	٢,١٤٦	غير دالة
	الخطأ	٢٤٦,٩٥٨	٦٩	٣,٥٧٩		
	المجموع	٥١٥٣	٧٥			
	القيمة المصححة	٧١٣,٩٤٧	٧٤			
الثقة في القدرة الأكاديمية	بين المجموعات	٣٧٧٦,٦٧٤	١	٣٧٧٦,٦٧٤	١٤٦٠,٦٧٩	٠,٠٠١
	نوع العينه	٧٩,٨٧٨	٢	٣٩,٩٣٩	١٥,٤٤٧	٠,٠٠١
	النوع	١,٦٠٨	١	١,٦٠٨	٠,٦٢٢	غير داله
	التفاعل بينهم	٣,١٣٥	٢	١,٥٦٨	٠,٦٠٦	غير داله
	الخطأ	١٧٨,٤٠٤	٦٩	٢,٥٨٦		
	المجموع	٤٣٤٠	٧٥			
	القيمه المصححه	٢٧٧,٢٨	٧٤			
القراءة والتهجي	بين المجموعات	٥٠٥٨,٢٧	١	٥٠٥٨,٢٧	٢٤١٠,٤٩٨	٠,٠٠١
	نوع العينة	٤٥٩,١٩٣	٢	٢٢٩,٥٩٦	١٠٩,٤١٣	٠,٠٠١
	النوع	١,٢٧٨	١	١,٢٧٨	٠,٦٠٩	غير دالة
	التفاعل بينهم	٥,٦٣	٢	٢,٨١٥	١,٣٤١	غير دالة
	الخطأ	١٤٤,٧٩٢	٦٩	٢,٠٩٨		
	المجموع	٦١٢٧	٧٥			
	القيمة المصححة	٦١٤,٣٤٧	٧٤			
الترتيب والتنسيق	بين المجموعات	٥١٧٧,٥٥٣	١	٥١٧٧,٥٥٣	١٩٧٢,١٤٦	٠,٠٠١
	نوع العينة	٢٢٢,١٤٤	٢	١١١,٠٧٢	٤٢,٣٠٨	٠,٠٠١
	النوع	٦,٤٤٥	١	٦,٤٤٥	٢,٤٥٥	غير دالة
	التفاعل بينهم	٦,٢٦٧	٢	٣,١٣٣	١,١٩٤	غير دالة
	الخطأ	١٨١,١٤٨	٦٩	٢,٦٢٥		
	المجموع	٦٠٧٩	٧٥			
	القيمة المصححة	٤٢٨,٣٢	٧٤			
الحساب	بين المجموعات	٥١٧٧,٥٥٣	١	٥٢٥٢,٧٢٣	٢٢١٠,١٤٩	٠,٠٠١
	نوع العينة	٢٨٠,٢٨	٢	١٤٠,١٤٠	٥٨,٩٦٦	٠,٠٠١
	النوع	٦,٥٤٦	١	٦,٥٤٦	٢,٧٥٤	غير دالة
	التفاعل بينهم	٢,٥٣٤	٢	١,٢٦٧	٠,٥٣٣	غير دالة
	الخطأ	١٦٣,٩٨٨	٦٩	٢,٣٧٧		
	المجموع	٦٢١٣	٧٥			
	القيمة المصححة	٤٩٢,٦٦٧	٧٤			
الرضا المدرسي العام	بين المجموعات	٥٧٤٢,٤٥٦	١	٥٧٤٢,٤٥٦	١٧٢٣,٩٠٧	٠,٠٠١
	نوع العينة	٧٨,٣٠٩	٢	٣٩,١٥٥	١١,٧٥٤	٠,٠٠١
	النوع	٠,١٠٥	١	٠,١٠٥	٠,٠٣٢	غير دالة
	التفاعل بينهم	٨,٦٢٥	٢	٤,٣١٢	١,٢٩٥	غير دالة
	الخطأ	٢٢٩,٨٤٤	٦٩	٣,٣٣١		
	المجموع	٦٥٢١	٧٥			
	القيمة المصححة	٣٣٧,٥٢	٧٤			
الدرجه الكلية	بين المجموعات	١٧٢٣٢٩,٤٩٧	١	١٧٢٣٢٩,٤٩٧	٦٧٠١,٠٣٤	٠,٠٠١
	نوع العينة	٧٧٥١,٧٩٢	٢	٣٨٧٥,٨٩٦	١٥٠,٤١٧	٠,٠٠١
	النوع	٣٠,٣٠٨	١	٣٠,٣٠٨	١,١٧٩	غير دالة
	التفاعل بينهم	١١٢,٦٩٤	٢	٥٦,٣٤٧	٢,١٩١	غير دالة
	الخطأ	١٧٧٤,٤٦٣	٦٩	٢٥,٧١٧		
	المجموع	١٩٨٥٦٧	٧٥			
	القيمة المصححة	١٠١٦٥,٩٢	٧٤			

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لنوع العينة " مجموعة ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، مجموعة العاديين " لمفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ حيث كانت قيمة ف لنوع العينة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، ولم يكن هناك تأثير دال للجنس وكذلك للتفاعل بينهم ، وحتى يتمكن الباحث من معرفة اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم قام باستخدام اختبار شيفية للمقارنات المتعددة ، ويمثل الجدول التالي النتائج باستخدام اختبار شيفية .

جدول (٢٢) نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين " في مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته وفقا لنوع العينة

المتغير التابع	مج	ن	١	٢	٣
القدرة العامة	ع ١	٢٧		* ٥,٤٦٧٦	* ٤,٦٣٤٣
	ق ٢	٢٤			٠,٨٣٣٣ -
	ر ٣	٢٤			
الثقة في القدرة الأكاديمية	ع ١	٢٧		* ١,٩٣٩٨	* ٢,٦٠٦٥
	ق ٢	٢٤			٠,٦٦٦٧
	ر ٣	٢٤			
القراءة و التهجي	ع ١	٢٧		* ٦,٠١٣٩	* ٣,٣٠٥٦
	ق ٢	٢٤			* ٢,٧٠٨٣ -
	ر ٣	٢٤			
الترتيب والتنسيق	ع ١	٢٧		* ٣,٧٨٧٠	* ٣,٥٧٨٧
	ق ٢	٢٤			٠,٢٠٨٣ -
	ر ٣	٢٤			
الحساب	ع ١	٢٧		* ٣,٢٠٨٣	* ٤,٩١٦٧
	ق ٢	٢٤			*** ١,٧٠٨٣
	ر ٣	٢٤			
الرضا المدرسي	ع ١	٢٧		*** ١,٤٨٦٧	* ٢,٧٧٧٨
	ق ٢	٢٤			١,٢٩١٧
	ر ٣	٢٤			
الدرجة الكلية	ع ١	٢٧		* ٢١,٩٠٢٨	* ٢١,٨١٩٤
	ق ٢	٢٤			٨,٣٣٣٣ -
	ر ٣	٢٤			

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ *** دالة عند مستوى ٠,٠١

[ع] – العاديين بدون صعوبات تعلم ، [ق] – ذوي صعوبات التعلم في القراءة

[ر] – ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة ، الرياضيات " وأقرانهم العاديين لصالح أقرانهم العاديين في مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ .

يتضح أيضا من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القـراءة ومتوسـط درجـات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مكـوني القـراءة والتهجـي ، الحساب لمفهوم-الذات الأكاديمي عند مـستوى دلالـة ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ علـى الترتيب لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضـيات ، التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على الترتيب ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القـراءة ومتوسـط درجـات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في باقي مكونات مفهـوم-الـذات الأكاديمي والدرجة الكلية .

☒ **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**

ينص علي " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علـى أخطـاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " .

و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق اختبـار تـزاوج الأشـكال المألوفة لقياس أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى أفراد العينة (*)، ويوضح الجدول التالي ملخصا نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعـات الدراسة الثلاثة أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة .

جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة .

المتغير التابع	البيان / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أخطاء الأداء	بين المجموعات	٧٣٩٣,٥٢	١	٧٣٩٣,٥٢	٢٨٨,٧٠٢	٠,٠٠١
	نوع العينة	٣٠,٩٢١	٢	١٥,٤٦	٦,٤	غير دالة
	النوع	١٣,٢١٧	١	١٣,٢١٧	٠,٥١٦	غير دالة
	التفاعل بينهم	٢٧٧,٢٥٥	٢	١٣٨,٦٢٧	٥,٤١٣	غير دالة
	الخطأ	١٧٦٧,٠٥٩	٦٩	٢٥,٦١		
	المجموع	١٠١١٢	٧٥			
	القيمة المصححة	٢١٢٤,٣٢	٧٤			
زمن كمون الاستجابة	بين المجموعات	٢٤٠٨٦٣٨,٢٧٤	١	٢٤٠٨٦٣٨,٢٧٤	٤١٩,٢٧٢	٠,٠٠١
	نوع العينة	٢٢٠٢٣٣,١٧٨	٢	١١٠١١٦,٥٨٩	١٩,١٨٩	٠,٠٠١
	النوع	٩٠,٤٧٣	١	٩٠,٤٧٣	٠,٠١٦	غير دالة
	التفاعل بينهم	٤٨٠١٨,٥٩٩	٢	٢٤٠٠٩,٢٩٩	٤,٤٨٤	غير دالة
	الخطأ	٣٩٥٩٦٢,٢٠١	٦٩	٥٧٣٨,٥٨٣		
	المجموع	٣٣٧٧٨٧٥	٧٥			
	القيمة المصححة	٦٨٢١٤٢,١٨٧	٧٤			

(*) راجع الملحق رقم (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بمتن الملاحق .

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال لنوع العينة ، للجنس وكذلك للتفاعل بينهم بالنسبة لأخطاء الأداء حيث كانت قيمة ف لنوع العينة ، للجنس وكذلك للتفاعل بينهم غير دالة ، أما بالنسبة لزمن كمون الاستجابة فظهرت فروق ذات دلالة لنوع العينة حيث كانت قيمة ف بالنسبة لنوع العينة دالة ، بينما لم تظهر أي فروق دالة بالنسبة للجنس وكذلك للتفاعل بينهم حيث كانت قيم ف بالنسبة للجنس والتفاعل بينهم غير دالة ، وحتى يتمكن الباحث من معرفة اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم إليه قام باستخدام اختبار شيفية للمقارنات ، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في زمن كمون الاستجابة وفقا لنوع العينة .

جدول (٢٤) نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين " في زمن كمون الاستجابة وفقا لنوع العينة

المتغير التابع	مج	ن	١	٢	٣
زمن كمون الاستجابة	ع ١	٢٧	–	٥٧,٦٧٥٩ *	١٣٠,٤٦٧٦ *
	ق ٢	٢٤		–	٣٢,٧٩١٧
	ر ٣	٢٤			–

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١   ** دالة عند مستوى ٠,٠٠٥

*** دالة عند مستوى ٠,٠١   **** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة ، الرياضيات " وأقرانهم العاديين لصالح أقرانهم العاديين في زمن كمون الاستجابة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ .

☒ النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية لقياس الكفاءة الاجتماعية ومكوناتها لدى أفراد العينة (*) ، ويوضح الجدول التالي ملخصا نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة "

(*) راجع الملحق رقم (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في الكفاءة الاجتماعية بمتن الملاحق .

مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين " في الكفاءة الاجتماعية ومكوناتها .

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين " في الكفاءة الاجتماعية وأبعادها

المتغير التابع	البيان / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
توجيه الخدمة	بين المجموعات	١٩٧٢,٥٤٨	١	١٩٧٢,٥٤٨	٨٦٧,٢٨١	٠,٠٠١
	نوع العينة	٣٥,٨٣٩	٢	١٧,٩١٩	٧,٨٧٩	٠,٠٠١
	النوع	٦,٤٩	١	٦,٤٩	٢,٨٥٤	٠,٠٠١
	التفاعل بينهم	١٦,٣٧١	٢	٨,١٨٥	٣,٥٩٩	غير دالة
	الخطأ	١٥٦,٩٣٤	٦٩	٢,٢٧٤		
	المجموع	٢٢٧٢	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٢٣,١٤٧	٧٤			
فهم الآخرين	بين المجموعات	١٨١٢,٦٠٢	١	١٨١٢,٦٠٢	٤٧٨,٢٥٤	٠,٠٠١
	نوع العينه	١٢,٨٢٥	٢	٦,٤١٣	١,٦٩٢	غير داله
	النوع	٢,٢١٥	١	٢,٢١٥	٠,٠٠١	غير داله
	التفاعل بينهم	٢,٠٦	٢	١,٠٣	٢٧٢	غير داله
	الخطا	٢٦١,٥١٣	٦٩	٣,٧٩		
	المجموع	٢٢١٧	٧٥			
	القيمة المصححه	٢٨١,٥٢	٧٤			
التأثير	بين المجموعات	١٩٨٤,٤٧٥	١	١٩٨٤,٤٧٥	٦٥٧,٧٣٢	٠,٠٠١
	نوع العينة	٣٤,١٤٧	٢	١٧,٠٧٤	٥,٦٥٩	٠,٠٠٥
	النوع	١,١٢٥	١	١,١٢٥	٠,٣٧٣	غير دالة
	التفاعل بينهم	١١,٥٦٩	٢	٥,٧٨٤	١,٩١٧	غير دالة
	الخطأ	٢٠٨,١٨٣	٦٩	٣,٠١٧		
	المجموع	٢٣٥٦	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٦٥,١٢	٧٤			
التواصل	بين المجموعات	١٠٦٨,٧٠١	١	١٠٦٨,٧٠١	٤٢١,١٢٥	٠,٠٠١
	نوع العينة	١,٦١٢	٢	٠,٨٠٦	٠,٣١٨	غير دالة
	النوع	٠,١٣	١	٠,١٣	٠,٠٥١	غير دالة
	التفاعل بينهم	٥,٨٨٣	٢	٢,٩٤١	١,١٥٩	غير دالة
	الخطأ	١٧٥,١٠٣	٦٩	٢,٥٣٨		
	المجموع	١٣٤٣	٧٥			
	القيمة المصححة	١٨٢,٦٦٧	٧٤			
عامل التغيير	بين المجموعات	١٨٧٨,٩٠٣	١	١٨٧٨,٩٠٣	٧٥٨,٢٩٤	٠,٠٠١
	نوع العينة	٩,٠٣٥	٢	٤,٥١٨	١,٨٢٣	غير دالة
	النوع	٠,٥٢٩	١	٠,٥٢٩	٠,٢١٣	غير دالة
	التفاعل بينهم	١,٨٩٢	٢	٠,٩٤٦	٠,٣٨٢	غير دالة
	الخطأ	١٧٠,٩٦٨	٦٩	٢,٤٧٨		
	المجموع	٢٢٢١	٧٥			
	القيمة المصححة	١٨٢,٥٨٧	٧٤			
المشاركة والتعاون	بين المجموعات	١٣٩٤,١٠٣	١	١٣٩٤,١٠٣	٦٨٨,٣٣١	٠,٠٠١
	نوع العينة	١٢,٨٠٤	٢	٦,٤٠٢	٣,١٦١	٠,٠٥
	النوع	٠,١٢٧	١	٠,١٧٢	٠,٠٨٥	غير دالة
	التفاعل بينهم	٥,٠٤٧	٢	٢,٥٢٣	١,٢٤٦	غير دالة
	الخطأ	١٣٩,٧٤٨	٦٩	٢,٠٢٥		
	المجموع	١٦٨٩	٧٥			
	القيمة المصححة	١٥٦,٧٢	٧٤			

القدرات الجماعية	بين المجموعات	٢١١١,٦٥١	١	٢١١١,٦٥١	٧٣٤,٦٩٦	٠,٠٠١
	نوع العينة	٥٠,٦٨٩	٢	٢٥,٣٤٤	٨,٨١٨	٠,٠٠١
	النوع	٣,٣٤٤	١	٣,٣٤٤	١,١٦٤	غير دالة
	التفاعل بينهم	٩,٣٢٧	٢	٤,٦٦٤	١,٦٢٣	غير دالة
	الخطأ	١٩٨,٣١٩	٦٩	٢,٨٧٤		
	المجموع	٢٥٠٤	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٦٢,٦٦٧	٧٤			
القيادة	بين المجموعات	١٦٠٧,١١٦	١	١٦٠٧,١١٦	٦٩٧,٤٣٢	٠,٠٠١
	نوع العينة	٤٣,٠٣	٢	٢١,٥١٥	٩,٣٣٧	٠,٠٠١
	النوع	٢,٩٠٧	١	٢,٩٠٧	١,٢٦١	غير دالة
	التفاعل بينهم	٥,٥١٣	٢	٢,٧٥٦	١,١٩٦	غير دالة
	الخطأ	١٥٨,٩٩٩	٦٩	٢,٣٠٤		
	المجموع	١٩٦٩	٧٥			
	القيمة المصححة	٢١٢,٠٨	٧٤			
بناء الروابط	بين المجموعات	١٨٥٥,٤٧٨	١	١٨٥٥,٤٧٨	٦٧١,٥٧٦	٠,٠٠١
	نوع العينة	١٦,٩٧٣	٢	٨,٤٨٦	٣,٠٧٢	٠,٠٠١
	النوع	٦,٣٢٥	١	٦,٣٢٥	٢,٢٨٩	غير دالة
	التفاعل بينهم	٥,٢٧١	٢	٢,٦٣٥	٠,٩٥٤	غير دالة
	الخطأ	١٩٠,٦٣٨	٦٩	٢,٧٦٣		
	المجموع	٢١٧٧	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٢١,١٤٧	٧٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣٩٨٣٥,٢٠٨	١	١٣٩٨٣٥,٢٠٨	٢٣١٦,٧٨٦	٠,٠٠١
	نوع العينة	١٢٣٨,٨٤٢	٢	٦١٩,٤٢١	١٠,٢٦٣	٠,٠٠١
	النوع	٩٤,٨٧٩	١	٩٤,٨٧٩	١,٥٧٢	غير دالة
	التفاعل بينهم	٢٢١,٣٧٦	٢	١١٠,٦٨٨	١,٨٣٤	غير دالة
	الخطأ	٤١٦٤,٦٦٢	٦٩	٦٠,٣٥٧		
	المجموع	١٥٥٤٤١	٧٥			
	القيمة المصححة	٥٨٩٦,٩٨٧	٧٤			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال لنوع العينة " مجموعة ذوي صعوبة التعلم في القراءة ، مجموعة ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات ، العاديين " في الكفاءة الاجتماعية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لبعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية " توجيه الخدمة ، القدرات الجماعية ، القيادة ،الدرجة الكلية " وعند مستوى ٠,٠٠٥ لبعد التأثير ، وعند مستوى ٠,٠٥ لبعدي " المشاركة والتعاون ، بناء الروابط "حيث كانت قيمة ف لنوع العينة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٥ ، ٠,٠٥ ولم يكن هناك تأثير في باقي الأبعاد " فهم الآخرين ، التواصل ، عامل التغيير " ولم يكن هناك تأثير دال للنوع وكذلك للتفاعل بينهم ، وحتى يتمكن الباحث من معرفة اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم قام باستخدام اختبار شيفية للمقارنات المتعددة ، ويمثل الجدول التالي النتائج باستخدام اختبار شيفية .

جدول (٢٦) نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات الرياضيات ، ومجموعة العاديين " في الكفاءة الاجتماعية وأبعادها وفقا لنوع العينة

المتغير التابع	مج	١	٢	٣
توجيه الخدمة	ع ١		** ١,٥٩٢٦	* ١,٦٣٤٣
	ق ٢			٤,١٦٧
	ح ٣			
التاثير	ع ١		**** ١,٤٢١٣	**** ١,٤٢١٣
	ق ٢			- ٠,٣٣٣٣
	ح ٣			
المشاركة و التعاون	ع ١		٠,٧٤٥٤	٠,٨٧٠٤
	ق ٢			٠,١٢٥٠
	ح ٣			
القدرات الجماعية	ع ١		* ١,٩٧٦٩	**** ١,٣١٠٢
	ق ٢			- ٠,٦٦٦٧
	ح ٣			
القيادة	ع ١		** ١,٤٧٦٩	* ١,٦٨٥٢
	ق ٢			٠,٢٠٨٣
	ح ٣			
بناء الروابط	ع ١		١,١١١١	٠,٩٨٦١
	ق ٢			- ٠,١٢٥٠
	ح ٣			
الدرجة الكلية	ع ١		* ٨,٦٩٤٤	* ٩,٤٠٢٨
	ق ٢			٠,٧٠٨٣
	ح ٣			

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٠٥
*** دالة عند مستوى ٠,٠١ **** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة ، الرياضيات " وأقرانهم العاديين لصالح أقرانهم العاديين في " توجيه الخدمة ، والتأثير ، والقدرات الجماعية ، والقيادة ، والدرجة الكلية عند مستويات دلالة ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٥، ٠,٠١ ، ٠,٠٥ بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة ، الرياضيات " وأقرانهم العاديين لصالح أقرانهم العاديين في باقي أبعاد الكفاءة الاجتماعية " فهم الآخرين ، التواصل ، عامل التغيير ، المشاركة والتعاون ، بناء الروابط " .

جدول (٢٧) نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة (ذكور – إناث) في الكفاءة الاجتماعية وأبعادها

المتغير التابع	مج	١	٢	٣	٤	٥	٦
توجيه الخدمة	ث ع ١		- ٠,٣٩٠١	١,١٥٤٨	١,٦٥٤٨	٢,٠١٢٦	٧,١٤٣
	ذ ع ٢			١,٥٤٤٩	٢,٠٤٤٩	*** ٢,٤٠٢	٠,٤٦١٥
	ث ق ٣				٠,٥	٠,٨٥٧٨	- ١,٠٨٣٣
	ذ ق ٤					٠,٣٥٧٨	- ١,٥٨٣٣
	ث ح ٥						- ١,٩٤١٢
	ذ ح ٦						

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٠٥

*** دالة عند مستوى ٠,٠١ **** دالة عند مستوى ٠,٠٥

و يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين " الذكور " وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من الإناث ، فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور العاديين والإناث ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عند مستوى ٠,٠١

☒ النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

ينص علي أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على العزو السببي للنجاح والفشل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق مقياس **العزو السببي للنجاح والفشل** لقياس **العزو السببي النجاح والفشل** ومكوناتها لدى أفراد العينة (*)، ويوضح الجدول التالي ملخصا نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في أبعاد **العزو السببي للنجاح والفشل.**

جدول (٢٨) نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في أبعاد **العزو السببي للنجاح والفشل**

المتغير التابع	البيان / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الجهد	بين المجموعات	٤٥٣١٠,٧٧٨	١	٤٥٣١٠,٧٧٨	٨٨٣٩,٤٨٨	٠,٠٠١
	نوع العينة	٢٠٤٤,٠١٩	٢	١٠٢٢,٠١٠	١٩٩,٣٨	٠,٠٠١
	النوع	١٢,٥٩٠	١	١٢,٥٩	٢,٤٥٦	غير دالة
	التفاعل بينهم	٢٥,٢٧٢	٢	١٢,٦٣٦	٢,٤٦٥	غير دالة
	الخطأ	٣٥٣,٦٩١	٦٩	٥,١١٢٦		
	المجموع	٥٢٥٥٨	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٤٨٠,٠٨	٧٤			
القدرة	بين المجموعات	٤٥٣٦٦,٢١٢	١	٤٥٣٦٦,٢١٢	٩٦٨٧,١٤٢	٠,٠٠١
	نوع العينة	١٩٥٥,٨٦٦	٢	٩٧٧,٩٣٣	٢٠٨,٨٢	٠,٠٠١
	النوع	٦,٠٣٩	١	٦,٠٣٩	٠,٠٠١	غير دالة
	التفاعل بينهم	٢,٨٢٩	٢	١,٤١٤	٠,٣٠٢.	غير دالة
	الخطأ	٣٢٣,١٣٦	٦٩	٤,٦٨٣		
	المجموع	٥٢٣٦٩	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٣٤٢,٧٤٧	٧٤			
مساعدة الآخرين	بين المجموعات	٦٠١٣١,٣٣٠	١	٦٠١٣١,٣٣٠	١٣٣٠٠,٠٤١	٠,٠٠١
	نوع العينة	١٩٣٦,٦٣١	٢	٩٦٨,٣١٥	٢١٤,١٧٥	٠,٠٠١
	النوع	٠,٣٢٢	١	٠,٣٢٢	٠,٠٧١	غير دالة

(*) راجع ملحق (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في العزو السببي النجاح والفشل

	التفاعل بينهم	٥,٥٢٨	٢	٢,٧٦٤	٠,٦١١	غير دالة
	الخطأ	٣١١,٩٥٩	٦٩	٤,٥٢١		
	المجموع	٦٥٩٩٣	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٣٣٦,٦٦٧	٧٤			
الحظ	بين المجموعات	٦١٣٠٢,١٤٧	١	٦١٣٠٢,١٤٧	٣٧٣٠,٤٤٥	٠,٠٠١
	نوع العينة	١١٨٤,٧٧٥	٢	٥٩٢,٣٨٨	٣٦,٠٤٩	٠,٠٠١
	النوع	٣٦,٢١٤	١	٣٦,٢١٤	٢,٢٠٤	غير دالة
	التفاعل بينهم	١٢٥,٦٥٤	٢	٦٢,٨٢٧	٣,٨٢٣	غير دالة
	الخطأ	١١٣٣,٨٧٢	٦٩	١٦,٤٣٣		
	المجموع	٦٧٦٨٩	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٥٠٨,٧٢	٧٤			
صعوبة المهمة	بين المجموعات	٥٩٢٧١,٥٠٨	١	٥٩٢٧١,٥٠٨	٥٤٠٦,١٧٥	٠,٠٠١
	نوع العينة	١٦٣٩,٥٩٣	٢	٨١٩,٧٩٧	٧٤,٧٧٤	٠,٠٠١
	النوع	١٢,٩٢٢	١	١٢,٩٢٢	١,١٧٩	غير دالة
	التفاعل بينهم	٥٩,٣٤	٢	٢٩,٦٧٠	٢,٧٠٦	غير دالة
	الخطأ	٧٥٦,٤٩٣	٦٩	١٠,٩٦٤		
	المجموع	٦٥٢٩٦	٧٥			
	القيمة المصححة	٢٥١٠,٦٦٧	٧٤			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال لنوع العينة " مجموعة ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، مجموعة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، مجموعة العاديين " في أبعاد العزو السببي للنجاح والفشل عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، حيث كانت قيمة ف لنوع العينة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، ولم يكن هناك تأثير دال للنوع وكذلك للتفاعل بينهم ، وحتى يتمكن الباحث من معرفة اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم قام باستخدام اختبار شيفية للمقارنات المتعددة ، ويمثل الجدول التالي النتائج باستخدام اختبار شيفية .

جدول (٢٩) نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في أبعاد العزو السببي للنجاح والفشل وفقا لنوع العينة

المتغير التابع	مج	١	٢	٣
الجهد	ع ١		١٠,٥١٨٥ *	١١,٣٩٣٥ *
	ق ٢			٠,٧٥
	ح ٣			
القدرة	ع ١		١٠,٧٨٢٤ *	١٠,٨٢٤١ *
	ق ٢			٤,١٦٧
	ح ٣			
مساعدة الآخرين	ع ١		-١١,٠٦٩٤ *	-١٠,٥٢٧٨ *
	ق ٢			٠,٥٤١٧
	ح ٣			
الحظ	ع ١		-٨,٤٣٥٢ *	-٨,٢٢٦٩ *
	ق ٢			٠,٢٠٨٣
	ح ٣			
صعوبة المهمة	ع ١		-٩,٩٥٣٧ *	-٩,٧٤٥٤ *
	ق ٢			٠,٢٠٨٣
	ح ٣			

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٠٥

*** دالة عند مستوى ٠,٠١ **** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة ، الرياضيات " وأقرانهم العاديين لصالح أقرانهم العاديين في جميع الأبعاد عند مستوي ٠,٠٠١ . في حين لم تظهر أي فروق دالة بين التلاميذ ذوي الصعوبات النوعية .

☒ **النتائج المتعلقة بالفرض الخامس**

ينص علي أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على **الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم لدى** تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق مقياس **الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم** لقياس **الإدراك-الذاتي للصعوبة لدى** أفراد العينة (*) ، ويوضح الجدول التالي ملخصا نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة **الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم.**

جدول (٣٠) نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم

المتغير التابع	البيان / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم	بين المجموعات	٢٤٩٩٢,٢١	١	٢٤٩٩٢,٢١١	٢١٩٨,٠٥٠	٠,٠٠١
	نوع العينة	٢٣٥,٥٧٣	٢	١١٧,٧٨٧	١٠,٣٥٩	٠,٠٠١
	النوع	٢,٦٠٩	١	٢,٦٠٩	٠,٢٣	غير دالة
	التفاعل بينهم	٨٣,٩٨٨	٢	٤١,٩٩٤	٣,٦٩٣	غير دالة
	الخطأ	٧٨٤,٥٤٢	٦٩	١١,٣٧		
	المجموع	٢٨٣٦٦	٧٥			
	القيمة المصححة	١١٠٠,٦٦٧	٧٤			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال لنوع العينة " صعوبة التعلم في القراءة ، وصعوبة التعلم في الرياضيات ، والعاديين " في **الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم** عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ولم يكن هناك تأثير دال للنوع وكذلك للتفاعل بينهم ، وحتى يتمكن الباحث من معرفة اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم قام باستخدام اختبار شيفية للمقارنات المتعددة ، ويمثل الجدول التالي النتائج باستخدام اختبار شيفية .

(*) راجع الملحق رقم (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم بمتن الملاحق .

جدول (٣١) نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم وفقا لنوع العينة

المتغير التابع	مج	١	٢	٣
الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم	ع ١		* ٤,١٨٥	**** ٢,٤٣٥٢
	ق ٢			١,٧٥ -
	ح ٣			

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١   ** دالة عند مستوى ٠,٠٠٥

*** دالة عند مستوى ٠,٠١   **** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " القراءة أو الرياضيات " وأقرانهم العاديين في الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ .

مناقشة وتفسير النتائج :-

قدم الباحث في متن الصفحات السابقة عرضا تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، وذلك بعد تحليل البيانات التي حصل عليها الباحث بتطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس الخاصة بقياس المتغيرات المعرفية واللامعرفيه موضع اهتمام الدراسة الحالية ، ثم يختم الباحث مناقشته وتفسيره بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج .

أولا :- تفسير نتائج الدراسة

يقدم الباحث في متن الصفحات القادمة تفسيرا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي :-

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول :-

ينص الفرض على أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على مفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي "

وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيا مع ما افترضه الباحث حيث نجد ظهور تأثير دال لنوع العينة بالنسبة لمفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته ولم يظهر أي تأثير دال للجنس بالنسبة لمفهوم-الذات الأكاديمي ومكوناته وكذلك بالنسبة للتفاعل الثنائى بين نوع العينة والنوع .

وبهذا الشكل يتحقق الفرض الأول جزئياً وفقاً نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة ذوي صعوبات التعلم في

القراءة ومجموعة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، ومجموعة العاديين (بدون صعوبات تعلم) في مفهوم–الذات الأكاديمي ومكوناته حيث كانت قيمة " ف " مرتفعة وتفوق حد الدلالة بالنسبة لنوع العينة عند مستوى ٠,٠٠١ ، كما أشارت نتائج اختبار شيفه للمقارنات المتعددة بين قيم متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في مفهوم–الذات الأكاديمي ومكوناته في الجدول (٢٢) إلى وجود فروق ذات دلاله احصائيه بين متوسطات درجات أفراد مجموعات ذوي صعوبات التعلم النوعية " القراءة ، الرياضيات " وبين متوسط درجات أفراد مجموعة العاديين في مفهوم–الذات الأكاديمي ومكوناته لصالح أفراد مجموعة العاديين حيث كانت قيم شيفه مرتفعة وتفوق مستوى الدلالة الاحصائيه عند مستوى دلاله ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ ، وظهرت كذلك فروق ذات دلاله احصائيه بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين من ذوي صعوبات التعلم النوعية وذلك في مكوني القراءة والتهجي ، الحساب لمفهوم–الذات الأكاديمي عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ ، على الترتيب لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على الترتيب .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتى اهتمت بالكشف عن الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم مثل دراسة كلوميك ١٩٩١ والتى اهتمت بدراسة مفهوم–الذات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مفهوم–ذات عام إيجابي ومفهوم ذات أكاديمي سالب وكذلك دراسة فيوجن ، البيم وسكووم ١٩٩٦ التي اهتمت بإمداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمعلومات عن الوظيفية الاجتماعية كقبول النظير مفهوم–الذات ، الغربة الاجتماعية ، وقد كشفت عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مفاهيم ذات أكاديمية منخفضة بالمقارنة بالعاديين من نفس أعمارهم ، وكذلك دراسة هيلمز وباربارا ١٩٩٦ التي اهتمت بالتعرف على الضغوط المرتبطة بالمدرسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ، وتوصلت إلى انخفاض مفهوم–الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بأقرانهم العاديين وكذلك دراسة كيرلوه ١٩٩٩ التي اهتمت بالكشف عن تأثير النوع على مفهوم–الذات الأكاديمي ، وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مفهوم–الذات الأكاديمي مقارنة بنظائرهم العاديين . ودراسة لانارو ٢٠٠١ التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في بعض أبعاد مفهوم–الذات "

الأكاديمي ، الاجتماعي " ، ولم تتعارض أى دراسة من تلك الدراسات مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، ودراسة بيسكو وآخرون ٢٠٠١ والتي اهتمت بفحص تأثير مفهوم-الذات الأكاديمي على اضطرابات عجز الانتباه فرط الزائد ADHD والسلوكيات المضادة للمجتمع في المراهقة المبكرة ، وتوصلت إلي أن مفهوم-الذات الأكاديمي يلعب دورا مهما في تنمية السلوكيات المضادة للمجتمع وظهور أعراض اضطرابات الانتباه وفرط النشاط ADHD . ودراسة ماي ستون ٢٠٠٢ ، والتي اهتمت بتقييم الذات تقييماً دقيقاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكشفت الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مفهوم-الذات الأكاديمي ، ضعف في المهارات الاجتماعية لديهم . ودراسة تابسوم وجرابنجر ٢٠٠٢ والتي اهتمت بدراسة مفهوم-الذات والعزو ومعتقدات فعالنوعية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واضطرابات عجز الانتباه للنشاط الزائد معا أو الذين لا يعانون وقد كشفت الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطرابات الانتباه وفرط النشاط LD/ADHD لديهم انخفاض في مفهوم-الذات الأكاديمي ، أسلوب العزو ، معتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية مقارنة بالعاديين .

ويعقب الباحث على ذلك بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم فكرة منخفضة عن ذاتهم ، وهذا ناجم عن الصعوبة لديهم ، فصعوبة التعلم وتكرار خبرات الفشل الأكاديمية والافتقار إلى تقدير الذات من المحيطين ، كل ذلك يمثل ألماً وتوتراً وضيقاً يترتب عليه تدنى مفهوم-الذات لديهم مما ينعكس على الجانب الدراسي ليشكل تدنى في مفهوم-الذات الأكاديمي . ويعد الخوف من الفشل الدراسي هو الذي يكون المفهوم السابق عن الذات ، فالمتفحص لمفهوم-الذات يجد انه ليس بأهمية مفهوم-الذات الأكاديمي بالنسبة للتأثير على مستوى التحصيل لدى كل من الجنسين ، ويعد تقييم الفرد لنفسه فيما يتصل بالقدرة على التحصيل في المهام الأكاديمية عامل فعال ومؤثر في تحديد نجاحه أو فشله الأكاديمي .

فمفهوم-الذات الأكاديمي له الفضل الكبير لدى الفرد في قيامه بتوجيه وتنظيم أدائه وسلوكه فمفهوم-الذات العام يتشكل لدى الفرد من خلال كل ما يحيط به ، أما مفهوم-الذات الأكاديمي فهو يتشكل من وجهة نظر التلميذ تجاه مدرسته وعملة المدرسي وعلاقته بأقرانه ومدرسيه داخل إطار المدرسة ، وحيث كان للتلميذ فكره عن نفسه أنه أقل من أقرانه فتلك النظرة تولد لديه تدنى في مفهومه

عن ذاته فيما يتعلق بالقدرة الأكاديمية والتى قد ينجم عنها انخفاضاً في التحصيل الدراسي .

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

ينص الفرض على أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ".

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما افترضه الباحث إذ أظهرت النتائج عن وجود تأثير دال بالنسبة لنوع العينة في زمن كمون الاستجابة فقط عند مستوى ٠,٠٠١ كما هو واضح في جدول (٢٥) ، بينما لم يظهر أي تأثير للجنس أو تفاعلاتها على أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة ، كما تم قياسهم باختبار تزاوج الأشكال المألوفة حيث كانت قيم " ف " لنوع العينة النوع التفاعل بينهم غير داله .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات مثل دراسة هيندز ١٩٧٦ وكوى براون ١٩٨٠ وبولستر ١٩٨٦ ومصطفى كامل ١٩٨٧ والتى اهتموا بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) ، وتوصلوا إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر اندفاعية أي صغر فترة الكمون لديهم ولم تظهر فروق داله بالنسبة لأخطاء الأداء " عدد الأخطاء " باستثناء دراسة كوى براون ١٩٨٠ أضافت وجود فروق في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . ودراسة علاء الدين النجار ١٩٨٥ التي اهتمت بتعديل الأسلوب المعرفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذ كشفت أن أدائهم يتسم فعلا بالاندفاعية وعدم التريث في الاجابه ، ودراسة ايفلر ١٩٩٦ التي هدفت إلى خفض بقايا الانتباه لدى فئات مرضيه مختلفة من خلال قياس دقة الاستجابة وكمونها فتوصلت إلى أن فئة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات كبيره في طول فترة الانتباه بالاضافه إلى كثرة الأخطاء . ودراسة خيرى المغازى وعلاء الدين النجار ١٩٩٧ التي اهتمت بالكشف عن الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى الصم والعاديين وذوى صعوبات التعلم وتوصلت إلى أن ذوي صعوبات التعلم أكثر اندفاعاً أن زمن الكمون لديهم منخفض ولديهم أخطاء أداء كثيرة بالمقارنة بالعاديين ؛ إذ تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الجزء الأول من نتيجتها وتختلف معها في الجزء الثاني ، وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فابر ١٩٧٦ والتى اهتمت بالتعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم والعاديين وبطيئ التعلم في الإيقاع المعرفي ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم بطيئ في أدائهم وعدم دقة ، وأنهم لا يتصفون بالاندفاعية ويميلون إلى التروي مع تقدم العمر .

ويعقب الباحث على تلك النتائج بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يخفقون في متابعة المهارات والمهام المعروضة عليهم فهم مندفعون في أداء كل ما يوكل إليهم ويتسرعون في الوصول إلى الحل بصرف النظر عن كونه هو الحل الصحيح أم هو الآخر ، بالاضافه إلى أنهم لا يتفاعلون بالشكل المطلوب مع الموقف أو الظاهرة وتكون العاقبة والنتيجة هو التسرع والاندفاع في الاستجابة على المثير المعروض .

- تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :-

ينص الفرض على أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على الكفاءة الاجتماعية وبعض أبعادها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " .

وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيا مع ما افترضه الباحث حيث وجد تأثير دال لنوع العينة بالنسبة للكفاءة الاجتماعية وبعض أبعادها " توجيه الخدمة ، القدرات الجماعية ، القيادة ، الدرجة الكلية " عند مستوى ٠,٠٠١ ، لبعد التأثير عند مستوى ٠,٠٠٥ ولبعدي " المشاركة والتعاون ، بناء على الروابط " عند مستوى ٠,٠٥حيث كانت قيم " ف " لنوع العينة داله عند مستويات ٠,٠٠١، ٠,٠٠٥ ، ٠,٠٥ولم يكن هناك تأثير في باقي الأبعاد " فهم الآخرين ، والتواصل ، وعامل التغير " ، ولم يكن هناك تأثير دال للجنس وكذلك للتفاعل بينهم حيث كانت قيم " ف " غير دالة .

وبهذا الشكل يتحقق الفرض الثالث جزئيا طبقا نتائج أسلوب تحليل التباين الثنائى بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة " مجموعة ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، مجموعه ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، ومجموعة العاديين (بدون صعوبات تعلم) " في الكفاءة الاجتماعية وأبعادها حيث كانت قيم " ف " مرتفعة وتفوق مستوى الدلالة بالنسبة لنوع العينة عند مستويات دلالة ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٥ ، ٠,٠١ وذلك في الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية وبعض أبعادها وهى " توجيه الخدمة ، والتأثير ، والقدرات الجماعية ، والقيادة " ، حيث كانت قيم ف مرتفعة وتفوق حد الدلالة بالنسبة لنوع العينة عن مستويات ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٥ ، ٠,٠١ ، كما أشارت نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين قيم متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في الكفاءة الاجتماعية وبعض

أبعادها كما هو واضح في الجدول (٢٦) إلى وجود فروق ذات دلاله احصائيه بين متوسطات درجات أفراد مجموعات ذوي صعوبات التعلم النوعية (القراءة ، الرياضيات) وبين متوسطات درجات في ذلك المتغير وبعض أبعاده الأنف عرضها لصالح أفراد مجموعة العاديين ، حيث كانت قيم شيفية مرتفعة وتفوق حد الدلالة الاحصائيه عند مستويات دلاله ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٥ ، ٠,٠١ ، ولم تظهر فروق ذات دلاله احصائيه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية في المجموعتين .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتى اهتمت بالكشف عن الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية مثل دراسة بروزويك ١٩٨٩ التي اهتمت بدراسة الفروق الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطره اجتماعيه مما يوحي بضعف الكفاءة لديهم . ودراسة دفرينبارش ١٩٩١ التي اهتمت ببحث العلاقة بين قدرات فك الشفرة والكفاءات الاجتماعية لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تدنى في الكفاءة الاجتماعية ولم تظهر علاقة داله بين الكفاءة الاجتماعية وقدرات فك الشفرة . ودراسة سيكر ١٩٩٢ والتى اهتمت بالتنبوء بالتواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التكلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم ، دراسة فوجن وهوجن ١٩٩٤ التي اهتمت بدراسة الكفاءة الاجتماعية عبر الوقت لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث اقل من الذكور في قبول النظير والذكور أكثر تفوقاً عن الإناث في المهارات الاجتماعية فضلاً عن انخفاض الكفاءة الاجتماعية لديهم . ودراسة ديلاكريز ١٩٩٥ التي اهتمت بفحص تأثير الدراما الابتكاريه على مهارات اللغة الشفهية والاجتماعية وتوصلت إلى فعالية برامج الدراما الابتكاريه في تحسين مهارات اللغة الشفهية والاجتماعية . دراسة ويليمز ١٩٩٦ التي اهتمت بفحص الارتباطات النفس عصبيه للإدراك الاجتماعي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين وتوصلت الدراسة إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية وهذا الانخفاض في الكفاءة الاجتماعية يرتبط به انخفاض الإدراك الاجتماعي . دراسة زارجوزا ١٩٩٦ التي اهتمت بفحص الخصائص

الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى انخفاض في الكفاءة الاجتماعية ككل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والمشكلات السلوكية ، والمكانة الاجتماعية . دراسة جوردن ١٩٩٨ التي اهتمت باختبار إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتوصلت الدراسة من ضمن نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تدنى في الكفاءة والاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين ، دراسة براون وهيس ١٩٩٨ والتي اهتمت بالكفاءة الاجتماعية في قبول النظير للأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين وكشفت الدراسة عن وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بأقرانهم العاديين . ودراسة جيلين ٢٠٠٢ والتى اهتمت بالتعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين المكتئبين وغير المكتئبين ، وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اظهروا قصورا في الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية ، ودراسة ليلى ٢٠٠٣ والتى اهتمت بمقارنة مفهوم-الذات العام وادراكات الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بإخوانهم العاديين ، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات المتعلم لديهم تدنى في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بإخوانهم . ودراسة إليزابيث ٢٠٠٣ التي اهتمت بمقارنة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل ، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءات اجتماعيه منخفضة مقارنة بأقرانهم العاديين .

ويعقب الباحث على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وهى انخفاض الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يرجع إلى نقص المعرفة المتعلقة بادراك المواقف الاجتماعية بشكل صحيح ، وذلك لفشلهم في إنجاز السلوكيات الضرورية المكلفين بها بالاضافه إلى أوجه القصور في العلاقات الاجتماعية لديهم كتقديم أنفسهم للآخرين وتقديم المساعدة وعدم التعاون فضلا عن انخفاض مفهوم-الذات لديهم ، والذي يمثل منطلقا مكبوتاً - نظراً لانخفاضه - نحو تحسين تفاعل الفرد مع الآخرين وأداء كل ما يطلب منه بكفاءة ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج تلك الدراسات التي أجريت في هذا المجال .

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

ينص الفرض على أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتها على أبعاد العزو السببي للنجاح والفشل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " .

وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيا مع ما قد افترضه الباحث حيث نجد ظهور تأثير دال بالنسبة لنوع العينة بالنسبة لأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل ولم يكن هناك أي تأثير دال بالنسبة للجنس وتفاعل المجموع والنوع بالنسبة لأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل .

وبهذه الصورة يتحقق الفرض الرابع جزئيا وفقا نتائج أسلوب تحليل التباين الثنائى بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في العزو السببي للنجاح والفشل حيث كانت قيم مرتفعة ف مرتفعة وتفوق حد الدلالة الإحصائية ، كما أشارت نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة بين قيم متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في العزو السببي للنجاح والفشل كما هو واضح في الجدول (٢٩) ونستدل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعات ذوي صعوبات التعلم النوعية "القراءة ، الرياضيات " وبين متوسطات درجات أفراد مجموعة العاديين حيث كانت قيم شيفية مرتفعة وتفوق حد الدلالة الاحصائيه عند مستوى ٠,٠٠١ .

وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في متن البحث مثل دراسة هال ١٩٩٣ والتى هدفت إلى التعرف على بعض العوامل الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في العزو السببي للنجاح والفشل بالاضافه إلى بعض المتغيرات الأخرى ، وتوصلت إلى أن العاديين كانوا أفضل من ذوي صعوبات التعلم في عزو نواتج نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخليه . دراسة ديورنت ١٩٩٣ والتى اهتمت بفحص الفروق بين المجموعات الفرعية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال معتقداتهم لأسباب النجاح أو الفشل الدراسي لعدة عينات مرضيه وعاديين بدون صعوبات تعلم وذوى صعوبات تعلم وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعزون نجاحهم إلى الحظ وسهولة المهمة ويعزون فشلهم إلى ضعف الجهد . ودراسة سيف الدين عبدون وأحمد مهدى ١٩٩٦ والتى اهتمت بوضع وتقنين استبيان للتعرف على الفروق في العزو السببي لصعوبات التعلم وتوصلت إلى أن التلاميذ قد عزو فشلهم إلى ضعف القدرة ، سوء الحظ ، صعوبة المهمة ، الاتجاهات السلبية للمعلم . دراسة ماك سلاين ١٩٩٧ التي اهتمت بالمقارنة بين ذوي

صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين في عزو النجاح والفشل وتوصلت الدراسة أن هناك فروق واضحة بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في العزو لصالح العاديين . دراسة أحمد البهى ، أمينه شلبى ومحمد رزق ١٩٩٨ التي اهتمت بالتعرف على الاعزاءات السببية للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وتوصلت الدراسة إلي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزون النجاح والفشل لديهم إلى مساعدة الآخرين ، صعوبة المهمة ، الحظ أكثر من العاديين وان العزو السببي للنجاح والفشل لا يتأثر بنمط نوع العينة والنوع .
ودراسة فالاس ٢٠٠١ والتي اهتمت بفحص عزو النجاح في الرياضيات واللغة وتوصلت الدراسة إلي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزون النجاح في الرياضيات واللغة إلي عوامل خارجية أكثر من أقرانهم العاديين منخفضي التحصيل وتتفق هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة هال ١٩٩٣ .
أما دراسة كوزمينسكي وكوزمينسكي ٢٠٠٢ والتي اهتمت بتحسين الدافعية للتعلم من خلال المحادثات الاعزائية بين المعلمين والتلاميذ وتوصلت الدراسة إلي أن أسلوب المحادثات الاعزائية كان له دور واضح في تحسين دافعية التعلم ، دراسة تابسوم وجرانيجر ٢٠٠٢ والتي اهتمت بدراسة مفهوم-الذات والعزو ومعتقدات فعالية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واضطرابات عجز الانتباه للنشاط الزائد معا أو الذين لا يعانون ، وقد كشفت الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطراب في الانتباه مع فرط النشاط LD/ADHD لديهم انخفاض في مفهوم-الذات الأكاديمي ، وأسلوب العزو ، ومعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية مقارنة بالعاديين .

ومن ثم يعقب الباحث على تلك النتائج بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عزو النجاح والفشل لديهم إلى عوامل خارجية أكثر من عزوهم إلى عوامل داخلية تتعلق بذواتهم ، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن تكرار خبرات الفشل التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ تولد لديهم شعورا بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح مهما بذلوا من جهد وإعداد ، وذلك لأن النجاح لديهم يعتمد على العوامل التي لا تعتمد على ذواتهم بل العوامل التي تخرج عن إرادتهم ، وتولد خبرات الفشل المتراكمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعليم إلى بزوغ شعور لديهم بأنهم لا يستطيعون مواجهة العالم من حولهم ، ويزداد هذا الشعور بزوغاً ويتراكم ويتضخم ويترسخ في عقولهم أن جهدهم وقدرتهم ضئيلة وغير مثمرة مهما بذلوا من جهد وقدرة .

- **النتائج المتعلقة بالفرض الخامس :-**

ينص الفرض على أنه " يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهمـا على الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم لدى التلاميذ الصف الرابع الابتدائي " .

وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيا مع ما افترضه الباحث ، حيث وجد تـأثير دال لنوع العينة بالنسبة للإدراك الذاتي لصعوبة التعلم ، بينما لم يتضح هـذا التـأثير بالنسبة للجنس والتفاعل بين نوع العينة والنوع .

وبهذا الشكل يتحقق الفرض الخامس جزئيا تبعا نتـائج أسـلوب تحليـل التباين الثنائي بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في الإدراك-الـذاتي لصعوبة التعلم ، حيث كانت قيم " ف " مرتفعة وتفوق حد الدلالـة الاحـصائيه بالنسبة لنوع العينة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، كما أشارت نتائج اختبار شـيفية للمقارنات المتعددة بين قيم متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الـثلاث في الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم حيث فاقت هذه القيمة وفق اختبار شيفية (قـيم ف) مستوى الدلالة بين مجموعة العاديين وبين مجموعتي ذوي صعوبات الـتعلم في القراءة وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عند مستوى دلالـه ٠,٠٠١ ، ٠,٠٥ على الترتيب لصالح العاديين من أفراد عينة الدراسة كما هو واضح فـي جدول (٣١) .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتى اهتمت بالكشف عن الفروق بين العاديين وذوى صـعوبات الـتعلم فـي الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم منها دراسة هيمان ١٩٨٧، هيمان ١٩٩٠ كوسدين وآخرون ١٩٩٩ ، والذين اهتموا بفحص الادراكات الذاتية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم-الذات الأكاديمي وتقدير الذات ، وتوصلوا إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اقل في الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم لديهم بالاضافه إلـى الاقتران الموجب بين الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم وكل مـن تقـدير الـذات ومفهوم-الذات الأكاديمي ، ودراسة سـميث ١٩٩٢ والتـى اهتمـت بدراسـة الادراكات الذاتية وكشفت عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اقل من أقـرانهم العادين في الإدراك-الذاتي ، ودراسة روثمان وهاورد ١٩٩٣ والتـى اهتمـت ببحث الروابط بين الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم ومفهوم-الذات الخاص وتقدير الذات العام والمساندة الاجتماعية ، وتوصلت إلى أن التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلم منخفضو ادراكات الذات للصعوبة ولديهم ارتفاع في مفهوم-الذات وتقـدير الذات وان عنصر النوع لم يكن له أي تأثير دال في ظهور هذه النتائج ، دراسـة

ويليمز ١٩٩٦ والتى اهتمت بفحص الارتباطات النفس عصبيه للإدراك الاجتماعي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، وتوصلت الدراسة إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الإدراك الاجتماعي ، دراسة هيس ووينر ١٩٩٦ والتي اهتمت بدارسة الاكتئاب وادراكات الذات غير الأكاديمية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين وتوصلت لدراسة إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الإدراك-الذاتي وكذلك أن القبول الاجتماعي وهو أحد أبعاد بروفيل الإدراك-الذاتي كان أكثر ارتباطا بالاكتئاب عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة براون وهيس ١٩٩٨ والتي اهتمت من ضمن أهدافها بتفسير الخصائص المستقبلية للقبول الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ثلاثة مجالات " المهارات الاجتماعية ، التوافق السلوكي ، مفهوم-الذات غير الأكاديمي " والتي كشفت من ضمن نتائجها إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الإدراك-الذاتي للكفاءة غير الأكاديمية وهذا لا يتعارض مع الدراسة الحالية والتي تناولت الإدراك-الذاتي لصعوبة التعلم ، في حين تناولت دراسة براون وهيس الإدراك-الذاتي للكفاءة غير الأكاديمية ، دراسة نصره جلجل ١٩٩٨ والتى هدفت إلى تعريب وتقنين بروفيل الإدراك-الذاتي لذوى صعوبات التعلم ومقارنة أبعاده المختلفة ، وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تدنى في الإدراك-الذاتي وأبعاده بالاضافه إلى الفروق الراجعة إلى النوع ، وتتعارض الدراسة الحالية مع دراسة روثمان وآخرون ١٩٩٥ التي أشارت في بعض نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي ادراكات الذات السلبية لصعوبات التعلم المنخفضة لديهم تحصيل مرتفع في الرياضيات ، كذلك دراسة ليلى ٢٠٠٣ والتى اهتمت بمقارنة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإخوانهم في مفهوم-الذات العام وادراكات الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية وتوصلت إلي أنه لم يختلف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن إخوانهم في ادراكات الذات الأكاديمية .

ويعقب الباحث على هذه النتائج على أساس أن الإدراك هو العملية الأساسية والمركزية في اكتساب المعرفة والمعلومات ، وأنه يعمل على التنظيم والبناء والتفسير والحصول على المعني من البيئة المحيطة فذوي صعوبات التعلم النوعية لا يستطيعون أداء ذلك أو القيام بتلك العمليات ، وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من وجود مشكلات وإعاقات تفوق مستواهم العمري

والمعرفي والإدراكي مما قد ينجم عنه خلل في تلك الصعوبات الإدراكية والتعليمية ، فذوي صعوبات التعلم يتفاوتون في حجم وطبيعة المشكلات الإدراكية التي يعانون منها ، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بانخفاض الإدراك-الذاتي للقدرة ، انخفاض التوقعات التحصيلية لأنفسهم ، نقص في الدافعية الداخلية في التعلم الأكاديمي اللاحق ، انخفاض تقدير الذات ، إدراكهم وفهمهم لصعوبة التعلم لديهم يرتبط بخبرات الحياة الناجحة مقارنة بأقرانهم العاديين .

وبعد العرض السابق نتائج الدراسة الحالية نقرر أن هناك خصائص معرفية ولامعرفية عامة يتميز بها التلاميذ ذو صعوبات التعلم النوعية بالمقارنة بأقرانهم العاديين ، ويستعرض الباحث في النقاط التالية ملخصاً لتلك الخصائص التي كشفت عنها الدراسة الحالية :-

١. انخفاض في مفهوم-الذات الأكاديمي .
٢. انخفاض في القدرة العامة .
٣. انخفاض في الثقة في القدرة الأكاديمية .
٤. قصور في القدرة القرائية والهجائية " ذو صعوبات التعلم في القراءة " .
٥. قصور في الترتيب والتنسيق .
٦. قصور في الحساب . " ذو صعوبات التعلم في الرياضيات " .
٧. رضا مدرسي منخفض .
٨. اندفاعية .
٩. عدم القدرة على توجيه الخدمة للآخرين .
١٠. عدم القدرة على التأثير .
١١. عدم القدرة على المشاركة والتعاون .
١٢. قدرات جماعية منخفضة .
١٣. قصور في مهارات القيادة .
١٤. عدم القدرة على بناء الروابط مع الآخرين .
١٥. تدني في الكفاءة الاجتماعية بوجه عام .
١٦. إدراك ذاتي منخفض لصعوبة التعلم .
١٧. عزو النجاح أوالفشل لديهم إلي عوامل خارجية .

توصيات الدراسة

ومن الجدير بالذكر بعد الانتهاء من كل ما سبق أن نضع بصمة نهائية في هذه الدراسة من خلال عدد من التوصيات والمقترحات التي قد يكون لها دور في الكشف عن الخصائص الكامنة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي

صعوبات التعلم النوعية سواء كانت هذه الخصائص معرفية أو لا معرفية أو غيرها ، ومن ثم التدخل العلاجي نحو تعديلها وذلك إذا دخلت تلك المقترحات حيز التطبيق أو الاهتمام استعدادا للتنفيذ ، ويمكن إجمالها فيما يلي :-

١. إجراء المزيد من الأبحاث فيما يتعلق بمفهوم-الذات " حيث إن مفهوم-الذات مازال به أبعاد لم يتم دراستها مثل " مفهوم الذات الاجتماعي – الرياضي – الجسمي ...... " .
٢. إعداد برامج علاجية ، تكاملية نحو تحسين الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
٣. تتبع مثل هذه الدراسة مع عينات كبيرة وكثيرة وعرضية .
٤. التخصص مطلوب والتخصص بداخل التخصص ذاته أيضا مطلوب لجودة العمل .
٥. تصميم برامج لتعديل العزو السببي للنجاح والفشل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي سواء العزو الداخلي أو الخارجي .
٦. مرحلة التعليم الأساسي وبالأخص الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وبالأخص الصفوف الثلاثة الأولى فهي أول المراحل التي يفضل عندها التدخل المبكر لتخطي نوع العينة وبترها .
٧. أن صعوبات التعلم ليست في الرياضيات أو القراءة فقط وإنما توجد في باقي المواد الدراسية الأخرى كالعلوم ، الدراسات الاجتماعية ، الرسم ... إلي غير ذلك ، فهناك ضرورة ملحة للتعرض لهذه الصعوبات ولا نقتصر على الصعوبات المعتادة .
٨. ضرورة توفير برامج متخصصة للآباء للتعامل مع أبنائهم ذوي صعوبات التعلم حتى لا يهدم المنزل ما تقوم به المدرسة – على اعتبار أنه تم إصلاح وضع المدرسة أولاً .
٩. ضرورة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية .
١٠. الإعداد المهني والنفسي والتربوي والثقافي .... الخ للمعلم وبالأخص في المراحل التعليمية الأولى وذلك لأنه حجر الأساس في العملية التعليمية.
١١. ضرورة القيام بتصميم برامج وقائية حيث إن السائد والمعتاد أننا نجد أغلب الدراسات تحاول العلاج من خلال برامجها ، فما بالك لو كانت هذه البرامج وقائية قبل حدوث المشكلة بمراحل .

البحوث المستقبلية

١. فعالية برنامج وقائي للحد من صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولي من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي
٢. صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .
٣. فعالية برنامج علاجي في تعديل العزو الداخلي لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي .
٤. تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي .
٥. أثر التفاعل بين مفهوم-الذات والأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
٦. مدي فعالية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
٧. أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
٨. الكفاءة الاجتماعية لدى الصم والمتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم .
٩. عزو النجاح والفشل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
١٠. مدي فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي للتخفيف من حدة بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

المراجع

المراجع :

١. أحمد أحمد عواد ، مجدي محمد أحمد الشحات (٢٠٠٤) : " سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلية للتعلم" . المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة : جامعة المنصورة ، المجلد الأول في الفترة من (٢٤ – ٢٥ مارس) ، ص ص ٩١ – ١٣٨ .

٢. أحمد البهي السيد ، أمنية شلبي ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨): " العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الحادي والعشرون ، المجلد الثامن ، الأنجلو المصرية : القاهرة ، ص ص ٦٦ – ١٠٩ .

٣. أحمد مهدي مصطفي (١٩٩١) : " أثر تفاعل نمط التغذية الراجعة مع مفهوم–الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة " . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة ، ص ص ٣٨٠–٤٠٤ .

٤. أحمد مهدي مصطفي (١٩٩٣) : " بعض السمات الوجدانية والدافعية لدى عينة من تلاميذ ذوي مستويات متفاوتة في كل من القدرة والتحصيل الدراسي " . دراسة مستعرضة " العدد الثامن والعشرون ، مجلة كلية التربية : جامعة الأزهر ، ص ص ١٤٣ – ١٩٢ .

٥. أفنان نظير دروزة (٢٠٠٤) : " أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتقييم التعليم) " . دراسات وبحوث تطبيقية " . دار الشروق للنشر والتوزيع : عمان .

٦. السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٤) : " مفهوم–الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين " . مجلة كلية التربية ، المجلد الرابع ، العدد الثالث ، ص ص ٤٥١ – ٤٨٧ .

٧. السيد أحمد محمود صقر (٢٠٠٠) : " أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية بكفر الشيخ : جامعة طنطا .

٨. السيد خالد مطحنة (١٩٩٤) : " دراسة تجريبية لمدى فعالية برنامج قائم على تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية : جامعة طنطا .

٩. السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣ أ) : " التعلم والإدراك البصري : تشخيص وعلاج " . دار الفكر العربي : القاهرة .

١٠. .... (٢٠٠٣ ب) : " صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها وتشخيصها ، وعلاجها " . ط ٢ ، دار الفكر العربي : القاهرة .

١١. إمام مصطفي سيد (٢٠٠٠) : " أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية : متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " . مجلة

كلية التربية بدمياط ، العدد الثالث والثلاثون ، المجلد الأول : جامعة المنصورة ، ص ص ٦١ – ٩١ .

١٢. أنور الشرقاوي (٢٠٠٣) : " علم النفسي المعرفي المعاصر " . ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

١٣. بوشيل ووايدنمان وسكولا وبيرنر (٢٠٠٤) : " الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة : الكتاب المرجعي لاباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة " . ترجمة كريمان بدير ، عالم الكتاب : القاهرة.

١٤. جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافي (١٩٨٨) : " معجم علم النفس والطب النفسي " . الجزء الاول . دار النهضة العربية : القاهرة .

١٥. ....(١٩٩٤) : " علم النفس التربوي " . ط ٣ ، دار النهضة العربية : القاهرة .

١٦. .... (١٩٩٨) : " التدريس والتعلم ، الجزء الاول : الأسس النظرية " . سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربي : القاهرة.

١٧. حسن شحاته ، زينب النجار (٢٠٠٣) : " معجم المصطلحات التربوية والنفسية " . الدار المصرية اللبنانية : الأردن .

١٨. حسين سليمان قورة (١٩٨٠) : " دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي " . دار المعارف : القاهرة .

١٩. حلمي المليجي (٢٠٠٤) : " علم النفس المعرفي " . دار النهضة العربية : بيروت .

٢٠. حمدي على الفرماوي (١٩٨٧) : " اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت . أ . م ١٢) لقياس أسلوب التروي – الاندفاع عند أطفال المرحلة الابتدائية " . كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

٢١. خيري المغازي عجاج (١٩٩٣) " : دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية : جامعة طنطا .

٢٢. .... (٢٠٠٢) : " الذكاء الوجداني : الأسس النظرية والتطبيقات " . مكتبة زهراء الشرق : القاهرة .

٢٣. .... (٢٠٠٤) : " صعوبات القراءة والفهم القرائي " . دار الوفاء : المنصورة .

٢٤. .... ، علاء الدين السعيد النجار (١٩٩٧) : " الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين " . بحث منشور في المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية والتعليم الأساسي حاضرة ومستقبله ، في الفترة من (٢٤-٢٥) ابريل ، ص ص ١ – ٢٤ .

٢٥. زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان – دراسة مسحية " . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد العشرون ، الجزء الأول ، ص ص ٢٤٨ – ٢٧٢ .

٢٦. روبرت سولسو (٢٠٠٠) : " علم النفس المعرفي " ترجمة محمد نجيب الصبوة ، مصطفي كامل ومحمد الحسانين ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .
٢٧. سعدية بهادر (١٩٨٣) : " من أنا ؟ البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة " . مؤسسة الكويت للتقدم العلمي : الكويت .
٢٨. سمير أبو مغلي ، عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٢) : " القياس والتشخيص في التربية الخاصة " . دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع : عمان .
٢٩. سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : " صعوبات التعلم " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.
٣٠. سيف الدين عبدون ، أحمد مهدي (١٩٩٦) " : وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية الاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية " . المجلة المصرية للتقويم التربوي ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ، المجلد الرابع ، العدد الأول ، ص ص ١٢١ – ١٦٥ .
٣١. صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠) : " الذكاء الوجداني " . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة .
٣٢. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : " القياس والتقويم التربوي والنفسي : أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة " . دار الفكر العربي : القاهرة
٣٣. صلاح السرسي (١٩٩٨) : " المشاكل النفسية للطفل المعاق " . الدورة الثامنة لمركز دراسات الطفولة للعاملين والمتعاملين مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر العربي : القاهرة .
٣٤. طلعت منصور (ب ت) : " أسس علم النفس العام " . الأنجلو المصرية : القاهرة.
٣٥. عادل السعيد البنا (١٩٩٦) : " مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي " كراسة التعليمات ، كلية التربية بدمنهور : جامعة الإسكندرية .
٣٦. عبد الله بن طه الصافي (٢٠٠٠) : " عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعيه الإنجاز دراسة مع عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة آبها " . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الثاني عشر ، العدد الثاني، ص ص ٨٠ – ١٠٦ .
٣٧. عبد المنعم الحفني (١٩٩١) : " موسوعة علم النفس والتحليلي النفسي " . الجزء الثالث ، مكتبة مدبولي : القاهرة .
٣٨. عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨) : " قائمة تقدير التوافق " . كراسة التعليمات ، المكتبة القومية الحديثة : طنطا .
٣٩. .... (١٩٨٩) : " اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال " . كراسة التعليمات ، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
٤٠. .... (١٩٩٤) : " علم النفس الفسيولوجي " . ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

٤١. .... (٢٠٠٢) " : اتجاهات معاصرة في علم النفس " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .
٤٢. عبد الهادي السيد عبده (١٩٨٦) : " نمذجة العلاقات السببية والنهائية بين مفهوم- الذات للقدرة الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي : الحلقة الأولى والثانية " . مجلة كلية التربية ، العدد الثامن ، الجزء الأول ، جامعة المنصورة ، ص ص ١٠١ – ١٥٧ .
٤٣. عدنان غائب راشد (٢٠٠٢) : " سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية : بطيئي التعلم " . دار وائل للنشر والتوزيع : عمان .
٤٤. عزت عبد العظيم الطويل (١٩٩٩) : " معالم علم النفس المعاصر " . ط ٣ ، دار المعرفة الجامعية : الإسكندرية .
٤٥. علاء الدين السعيد النجار (١٩٩٥) : " تعديل الأسلوب المعرفي " التريث – الاندفاع لذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية بكفر الشيخ : جامعة طنطا .
٤٦. فاروق الروسان (١٩٨٧) : " العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهه نظر التربية الخاصة : دراسة نظرية " . مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الأول ، المجلد الخامس عشر ، ص ص ٢٤٥ – ٢٦٢
٤٧. فاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٩) : " اختبارات القدرات العقلية للأعمار ٩ – ١١ ، ١٢ – ١٤ ، ١٥ – ١٧ سنة " . كراسة التعليمات ، ط ٤ ، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
٤٨. فايزه اسكندر سدرة (١٩٩٨) : " المهارات اللازمة لقراءة لغة الرياضيات المقترحة لتنمية هذه المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " . مجلة كلية التربية ، العدد ١٤ ، الجزء الاول : أسيوط ، ص ص ٧٦ – ١١٣ .
٤٩. فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) : " صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية " . دار النشر للجامعات : القاهرة .
٥٠. .... (٢٠٠١) : " علم النفس المعرفي : الجزء الاول – دراسات وبحوث " . دار النشر للجامعات : القاهرة .
٥١. فهيم مصطفي (١٩٩٤) : " الطفل والقراءة " . الدار المصرية اللبنانية : القاهرة .
٥٢. فؤاد أبوحطب (١٩٨٨) : " القدرات العقلية " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .
٥٣. كريمان عويضة منشار (١٩٩٤) : " العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون " . مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثامن عشر ، الجزء الثالث ، ص ص ٣٧٥ – ٣٩٧.
٥٤. كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : " صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية " . ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، مكتبة الصفات الذهنية : الرياض .
٥٥. محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٢) : " أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم-الذات " . مجلة جامعة

الملك سعود ، العدد الأول ، المجلد الرابع عشر ، ص ص ٢٣٥ – ٢٦٥ .

٥٦. محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٢) : " إستراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي " التروي – الاندفاع " . مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، كلية التربية : جامعة قطر ، ص ص ١٦٠ – ١٨٩ .

٥٧. محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٠) : " صعوبات التعلم " . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : عمان .

٥٨. محمد عبد العال الشيخ (١٩٩٧) : " تأثير تفاعل كل من قلق الامتحان ومفهوم-الذات الأكاديمي على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي " . مجلة كلية التربية ، العدد الرابع والعشرون: جامعة طنطا ، ص ص ٣١٣ – ٧٤٣ .

٥٩. محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣) : " تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية : أسسه تطبيقاته " . دار القلم : الكويت .

٦٠. محمد نجيب الصبوة ، عبد الفتاح القرشي (١٩٩٥) : " علم النفسي التجريبي " . دار القلم : القاهرة .

٦١. محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣) : " التعلم – المفهوم – النماذج – التطبيقات " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

٦٢. مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : " اختبار الكفاءة الاجتماعية لسارسون " . كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

٦٣. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣) : " مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة

٦٤. مصطفي محمد كامل (١٩٨٧) : " قائمة ملاحظة سلوك الطفل " . كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

٦٥. .... (١٩٨٨) : " علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية " . مجلة التربية المعاصرة ، العدد التاسع ، ص ص ٢١٢ – ٢٥٠ .

٦٦. .... (١٩٩٠) : " مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم " . كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة

٦٧. ممدوحة محمد سلامة (١٩٩٠) : " الكاريزمية – القدرة على التأثير في الآخرين : عرض وتلخيص لكتاب من تأليف رونالد ريجيو " . مجلة علم النفس ، العدد الحادي عشر: القاهرة ، ص ص ١٥٥ – ١٩٢ .

٦٨. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠) : " صعوبات التعلم والتعلم العلاجي " . مكتبة زهراء الشرق : القاهرة .

٦٩. نصرة محمد عبد المجيد (١٩٩٣) : " تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية : جامعة طنطا .

٧٠. .... (١٩٩٥) : " العسر القرائي : دراسة تشخيصيه علاجية " . ط٢ ، دار النهضة المصرية ، القاهرة .

٧١. .... (١٩٩٨) : " الإدراك الذاتي وقبول النظير لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي وأقرانهم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الواحد والعشرون ، المجلد الثامن: القاهرة ، ص ص ١٩٤ – ٢٢٦ .

٧٢. .... (٢٠٠١) : " التعلم المدرسي : بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .

٧٣. .... (٢٠٠٢) : " قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) " . مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .

٧٤. .... (٢٠٠٣) : " الديسلكسيا الإعاقة المختفية " . مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .

٧٥. هشام محمد الخولي (٢٠٠٢) : " الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس " . دار الكتاب الحديث : القاهرة .

٧٦. يعقوب الشاروني (١٩٨٤) : " تنمية عادة القراءة عند الأطفال : سلسلة أقرأ " . ط ٢ ، دار المعارف : القاهرة .

77. Abdallah . T. M. (1989): " Self-esteem And Locus Of Control College Men In Saudi Arabic " Psychological Reports , 65 , 1323 - 1326.

78. Bar – Tar . D & Darom E . (1979): " Pupils Attributions Of Success And Failure " Child Development , 50 (1)264 – 267) .

79. Bates L. , Luster T. & Vandenbelt M. (2003): " Factors Related To Social Competence In Elementary School Among Children Of Adolescent Mothers " Social Development , 12 (1)107-124 .

80. Bavmeister R. F. (1997): " Ideality Self-Concept And Self-Esteem " In R. Hogar , J. Johnson & S. Brigg (Eds) , Handbook Of Personality, Psychology Academic Press .

81. Benet M. (1997) : " Theoretical Perspectives On The Five Factor Model " Journal Of Personality Assessment , 69 (3) 958 – 664 .

82. Bernstein D. K. & Tiegerman e. (1997): " Language And Communication Disorders In Children " 3rd ed., An Imprint Of MaCmllan Publishing Company : New York .

83. Bloster B.M. (1986): " Visual Selective Attention And Impulsivity In Learning Disabled Children " Development Neuropsychological, 2 (1) 25 – 40 .
84. Blackman S. & Goldstein k. H. (1982): " Cognitive Style And Learning Disabilities " Journal Of Learning Disabilities, 15 (2) 106 – 118 .
85. Borsoma F. & Chapman J . W. (1992): " Perception Of Ability Scale For Students " , 3rd Ed WPS : Los Angeles California .
86. Brown A . E (1999): " Social Competence In Peer–Accepted Children With Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International (61 – 12 A) 4729 .
87. Brown A. E. & Heath N. (1998) : " Social Competence In Accepted Children With And Without Learning Disabilities " Paper Presented At The Annual National Convention Of National Association Of School Psychologists , 30th : Orlando .
88. Bryan T. B. (1994): " The Social Competence Of Students With Learning Disabilities Over Time : A Response To Vaughn And Hogan " Journal Of Learning Disabilities, 27 (5) 304 – 308 .
89. Byrne B. M. & Sharelson R . J. (1996): " On The Structure Of Social Self-Concept For Pre-early And Late Adolescents : A Test Of The Shavelson Hubner & Stanton (1976) Model " Journal Of Personality And Psychology, 70 (3) 599 – 613 .
90. Burke C. F. (2000): " The Relationship Between Perception Of Disability And School Completion For Urban High School Students With Learning Disabilities" Dissertation Abstracts International (61–07A) 2658
91. Bursuck . W . D (1989): " A Comparison Of Students With Low Achieving And Higher Achieving Student On Three Dimensions Of Social Competence" Journal Of Learning Disabilities , 22 (3)188 – 194 .
92. Chapman J . W. (1988): " Cognitive – Motivational Characteristics And Academic Achievement Of Learning Disabled

Children : A Longitudinal Study " Journal Of Educational Psychology , 80 (3) 357 – 365 .

93. ....(1990) : " Some Antecedents Of Academic Self Concept : A Longitudinal Study " Journal Of Educational Psychology , 1 (60) 142-152 .

94. ....& Tunmer W. E (1999): " Students With Learning And Reading Difficulties " 2nd ed , A Book Chapter Prepared For Learners With Special Needs In Newzeland .

95. .... , Tunmer W. E & Prochnow , J . E (2000): " Early Reading – Related Skills And Performance , Reading Self – Concept And The Development Of Academic Self Concept A Longitudinal Study " Journal Of Educational Psychology , 92 (2)703 – 708 .

96. ....& Tunmer W . E . (2003): " Reading Difficulties Reading – Related Self Perceptions And Strategies For Over Coming Negative Self Beliefs " Reading & Writing Quarterly , 19 , 5 – 24 .

97. Coplin J . V. & Morgan , S . B (1988): " Learning Disabilities . A Multidimensional Perspective " Journal Of Learning Disabilities , 21 (10) 614 – 622 .

98. Cosden M. , Santa B. , Eiliott K. , Nables S .& Kelemen . E (1999): " Self – Understanding And Self – Esteem In Children With Learning Disabilities " Learning Disabilities Quarterly, 22 (4) 279 – 290 .

99. Cyker H . B (1992): " Perception Of Nonverbal Communication In Children With Learning Disabilities And How It Relates To Social Competence , Dissertation Abstracts International (53 – 11 A) 3846

100. Dandekar & Makhija (2002): " Psychological Foundational Education " 3rd , Rajivberi : New Delhi , India .

101. Daniel A . W. & Alan M. G. (1988): " Knowledge , Perception And Performance Of Assertive Behavior In Children With Learning Disabilities " Journal Of Learning Disabilities , 21(2)109 – 117 .

102. De – La Cruz R. E. (1995): " The Effects Of Creative Drama On The Social And Oral Language Skills Of Children With Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International (56 – 10 A) 3913 .

103. Diffenbarch T, R (1991): " The Relationship Between Facial Affect Decoding Abilities And Social Competencies Of Students With Specific Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International , (52 – 04 A)1285 .

104. Dixon . R. M & Marsh . H . W (1997): " The Effect Of Different Educational Placement On The Multidimensional Self – Concepts Of Students With Mild Disabilities : Preliminary Results Of A Meta – Analysis " Paper Presented At Researching Education In New Times , Annual , AARE Conference : Brisbane .

105. Durrant J. E. (1993): " Attributions For Achievement Outcomes Among Behavioral Subgroups Of Children With Learning Disabilities " Journal Of Special Education , 27 (3) 306 – 320 .

106. Effler J. D. (1996): " A Comparison Of Sustained In Subject With Learning Disabilities And Attention Deficit / Disorder (ADHD) Hyperactivity Continuous Performance Tests " Dissertation Abstracts International , (58 – 06 B) 3362 .

107. Faber , w. L (1976): " Conceptual Tempo Of Elementary Age Learning Disabled , Slow Learning And Regular Class Boys " Dissertation Abstracts International , (36 -04) 4346 .

108. Finkelstein R. J. & Wofstra V. (1996): " Depression And Loneliness In Early Adolescent Learning Disabled Population " Dissertation Abstracts International . 56 (12 – A) 4703 .

109. Foold B. M. (1996) : " School Related Predictors Of Academic Self-Concept Among Students With Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International , (57 – 06 A)2354 .

110. Glenn J. E. (2002): " Learning Disabilities , Depression And Social Competence " Dissertation Abstracts International , (41 – 01) 316 .

111. Graham S. (1997): " Using Attribution Theory To Understand Social And Academic Motivation In African American Youth " Educational psychologist , 32 (1) 21 – 34 .

112. Hamilton R . & Ghatala E. (1994): " Learning And Instruction " McGraw – Hill , INC .

113. Hall E. A. (1993): " Social Emotional Factors In Students With And Without Learning Disabilities" Paper Presented At The Annual Convention Of The National Association School Psychology: New York .

114. Hallahan D. P. & Kauffman J. M. (1976): " Introduction To Learning Disabilities : A Psycho–Behavioral Approach " Prentice Halle :New jersey .

115. Harris A . J. & Sipay . E. R (1985): " How To Increase Reading Ability " 8Th Ed. White Plains : New York .

116. Haugen . R. & Lund T. (1998): " Attribution Style And Its Relation To Other Personality Dispositions " British Journal Of Educational Psychology, 68 (4)537 – 549

117. Heath N. L. & Wiener J. (1996) : " Depression And Nonacademic Self-Perceptions In Children With And Without Learning Disabilities " Learning Disabilities Quarterly ,19 (1)34-44 .

118. Helms M. & Sant J. (1996): " School Related Stress : Children With And Without Disabilities " Paper Present At The Annual Conference Of American Educational Research Association : New York .

119. Heward W. L. & Orlansky M. D. (1984): " Exceptional Children : An Introductory Survey At Special Education " 2nd ed. , Bell & Howell Company .

120. ………… (1996): " Exceptional Children : An Introduction To Special Education " An Inprint Of Prentice Hall : New jersey , Merrill .

121. Hewstone , M (1988): " Causal Attribution From Cognitive Processes To Collective Beliefs The Psychologist " British Psychological Society, 8 , 323 – 327 .

122. Hinds F. S. (1976): " Behavioral Impulsivity, Intellectual Impulsivity And Anxiety Among Learning Disabled Children " Dissertation Abstracts International , (37-2 A)1487 – 1488 .

123. Hutchinson K. A. (1986): " Psycho–Social Characteristics Of Learning Disabled And Non–Learning Disabled Students " Dissertation Abstracts International .,(46 – 02 B) 643 – 644 .

124. Johnson J. (1995): " Learning Disabilities : The Impact On Social Competencies Of Adults " Journal Of Leisurabillity , 22 (3) 1 – 10 .

125. Jone N . A. (2003): " A Meta–Analysis Of Social Competence Of Children With Learning Disabilities Compared To Classmates Of Low And Average To High Achievement " Learning Disabilities Quarterly , 26 (3) 171- 188 .

126. Jordan , S. P (1998): " Teacher Perception The Effects Of A Social Curriculum On The Social Competence Of Primary Age Students With Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International , (59 – 12 A) 4400 .

127. Kagan J , Rosman B . L , day D. , Albert J. & Phillips W. (1964): " Information Processing In The Child Significant of Analytic And Reflective Attitudes " Psychological Monographs , 78 (1)1-37 .

128. ………… & Kogan N. (1970): " Individual Variation In Cognitive Process " in P. H. Mussen " Carmichaels Manual Of Child Psychology, 3rd ed, Wiley & Songs Company : New York .

129. ………… & Messer S. (1975): " A Reply To Some Misgiving About Matching Familiar Figures Test, As A Measure Of Reflection-Impulsivity " Developmental Psychology , 11 , 244 – 248 .

130. Kloomok S. (1991): " Self-Concept In Children With Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International , (53 – 05A) 1454 .

131. Kozminsky E. & Kozminsky L. (2002) : " The Dialogue Page : Teachers And Student Dialogues To Improve Learning Motivation " Journal Of Intervention In School And Clinic , 38 (2)88-95 .

132. Lanaro L. M. (2001): " Social Self-Concept , Academic Self-Concept And Their Relation To Global Self-Worth In Children With And Without Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International , (41 – 01)317 .

133. Lang M. C. (2001): " Helping Children Understand Learning Disabilities The Relationship Between Self – Realization And Psychological Empowerment " Dissertation Abstracts International , (62–08B) 3829

134. Lerner J.W. (2000): " Learning Disabilities : Theories , Diagnosis , And Teaching Strategies "8th ed., Houghton Mifflin Company : New York .

135. Mangal S. K. (2002): " Advanced Conductional Psychology " 2nd ed., Prentice–Hall : New Delhi .

136. Marsh H. W. (1990): " The Structure Academic Self–Concept The Marsh, Shavelson Model " Journal Of Educational Psychology , 82 (4) 623 – 636 .

137. Margaret W. M. (2005) : " Cognition " Johnwiley & Sons , Inc. :New York .

138. May A. L. & Stone C. A. (2002) : " The Accuracy Of Academic Self-Evaluations In Children With Learning Disabilities " Journal Of Learning Disabilities , 35(4)370-383 .

139. McClain G. A. (1997) : " Success / Failure Attribution , Academic Self Concept And The Internalizing Patterns Of Anxiety And Depression In Middle School Males With Learning Disabilities Boys " Dissertation Abstracts International. .(58 – 12 B) 6816 .

140. Mercer C. & Miller S. (1992): " Teaching Students With Learning Problems In Math To Acquire , Understand And Apply Basic Math Facts " Remedial And Special Education , 13 (3) 50-63 .

141. Mercer C. D. (1992): " Students With Learning Disabilities " 3rd ed., Macmillan Publishing Company :New York .

142. Michcner H . A. & Delamater J . D. (1994): " social psychology ,3rd ed., Harcourt Brace & Company : Florida .

143. Moison T. A. (1998) : " Identification And Remediation Of Social Skills Deficits In Learning Disabled Children " Master's Research Paper : Chicago .

144. Morris s. (2002): " Promoting Social Skills Among Students With Nonverbal Learning Disabilities " Teaching Exceptional Children , 34 (3) 66 – 70 .

145. Palombo J. (2001): " Learning Disorders And Disorders Of The Self In Children And Adolescents " Nopton Company : New York .

146. Paul A. , Roger P. , Weissberg J. G. & Nancy L. L. (1990): " A Comparison Of Children With And Without Learning Disabilities On Social Problem Solving Skill School Behavior And Family Background " Journal Of Learning Disabilities , 12 (2) 115 – 120 .

147. Poul D. L. (2003): " Children With Learning Disabilities Within The Family Context A Comparison With Sibling In Global Self Concept , Academic Self Perception And Social Competence " Learning Disabilities Research & Practice , 18 (1) 1-9 .

148. Peterson C. & Barrett L. (1987): " Explanatory Style And Academic Performance Among University Freshmen " Journal Of Personality And Social Psychology . 53 , 603 – 607 .

149. Philip R. (1992): " Human Development : A Life Span Approach " Macmillan Publishing Company : New York .

150. Pisecco S. , Wristers K. , Swank P. , Silva P. & Baker D. (2001) : " The Effect Of Academic Self-Concept On ADHD And Antisocial Behaviors In Early

Adolescence " Journal Of Learning Disabilities , 34(5)450-461 .

151. Platt C . W. (1988): " Effects Of Casual Attributions Success On First Term College Performance Covariance Structure Model " Journal Of Educational Psychology , 80(4) 569 – 578 .
152. Poikkeus A. M. (1993): " Social Competence And Friendship Experiences Of Children With Learning Disabilities" Dissertation Abstracts International , (54 – 60 B) 3363.
153. Quay L. C. & Brown R.T. (1980): " Hyperactive And Normal Children And The Error Latency And Double Median Split Scanning Procedures Of Matching Familiar Figures Test " Journal Of Educational Psychology ,18 (1)12 – 16 .
154. Queirolo k. S. (1999): " The Effects Of Gender Differences On Academic Self Concept In A Population Of Children With Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International , (60-06B)2957 .
155. Reddy g. L. , Ramar , & Kusuma A.(2003): " Learning Disabilities : A Practical Guide To Practitioners " 2nd ed., Discovery Publishing House : New Delhi .
156. Rothman R. & Howard R. (1995): " The Relationship Between A Self-Perception Of Learning Disability Domain , Specific Self Concept , General Self Worth And Social Support " Dissertation Abstracts International , (55- 02A) 0256 .
157. Rothman R. & Howard R. & Cosden M. (1995): " The Relationship Between Self Concept And Social Support " Learning Disabilities Quarterly , 18 (3) 203 – 212 .
158. Rourk B. (1993): " Arithmetic Disabilities Specific And Otherwise : A Neuropsychological Perspective " Journal Of Learning Disabilities , 26 (4) 214 – 226 .

159. Saranell S. C. (1997): " Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities " Aspen Publishers : Maryland .
160. Smith C . R. (1983): " Learning Disabilities : Interaction Of Learners , Tasks And Setting ", Brown And Company : Boston , U.S.A .
161. Smith D. S. (1992): " Perceived Competence , Social Comparisons And Understanding Of Learning Disabilities In Learning Disabilities Students " Dissertation Abstracts International , (54–01A)131.
162. Swanson H. L. (1987): " Information Processing Theory And Learning Disabilities : An Overview " Journal Of Learning Disabilities , 20 (1) 3 – 7 .
163. .... , Harris k. R. & Graham S. (2003): " Handbook Of Learning Disabilities " The Guilford Press: New York , U.S.A..
164. Tabassam W. & Grainger J. (2002) : " Self-Concept , Attribution Style And Self-Efficacy Beliefs Of Student With Learning Disabilities With And Without ADHD " Learning Disabilities Quarterly , 25 (2)141-151 .
165. Valas H. (2001) : " Learned Helplessness And Psychological Adjustment : Effects Of Learning Disabilities And Low Achievement " Journal Of Educational Research , 45(2)101-114 .
166. Vaughn S. & Hogan , A. (1994): " The Social Competence Of Students With Learning Disabilities Over Time : A Within Individual Examination " Journal Of Learning Disabilities , 27 (5) 292 – 303 .
167. .... , Elbaum B. E. , Schumm J. S. (1996): " The Effects Of Inclusion On The Social Functioning Of Students With Learning Disability " Journal Of Learning Disabilities , 29 (6) 598 – 608 .
168. Weed K. A. , Ryan E. B. & day T. (1990): " Meta-Memory And Attributions As Mediators Of Strategy Use And Recall " Journal Of Educational Psychology , 82 (4)849 – 855 .

169. Wendy H. (1987): " The Self–Perception Of Learning Disability And Its Relations To Academic Self Concept And Self – Esteem " Dissertation Abstracts International, (48-05A) 1151.

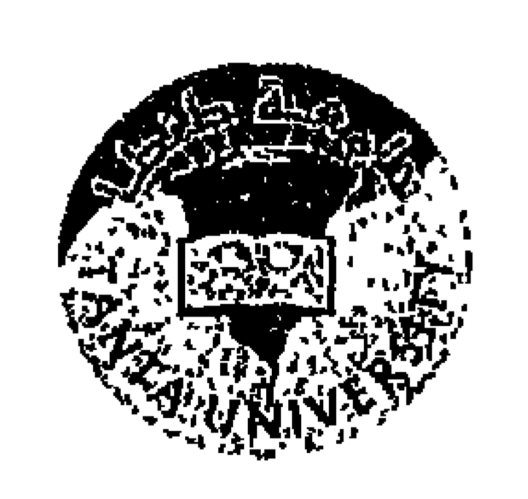
170. .... (1990) : "The Self–Perception Of Learning Disability And Its Relations To Self – Esteem " Journal Of Learning Disabilities, 23 (8) 472-475.

171. Williams K. E. (1996): " Neuropsychological Correlates Of Social Perception Among Children With And Without Learning Disabilities " Dissertation Abstracts International, (57- 05B)3448.

172. Witkin H. A., Moore C. A., Goodenough D. & Cox P. (1971): " Field Dependent And Field Independent, Cognitive Styles And Their Educational Implications" Review Of Educational Research, 47 (1)1 – 64.

173. Wong B. L. (1998): " Learning About Learning Disabilities " 2nd ed., Academic Press, New York.

174. Zaragargoza (1996) : " A Prospective Examination Of Social Characteristics Of Learning Disabilities Children " Dissertation Abstracts International, (51-12-A) 4091.



جامعه طنطا - فرع كفر الشيخ
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملخص دراسة بعنوان

بعض المتغيرات المعرفية و اللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم و العاديين

رسالة مقدمة من الطالب

طارق محمد عبد النبي علي عامر
طالب منحة دراسية بقسم علم النفس التربوي

للحصول علي درجة الماجستير في التربية
تخصص "علم نفس تربوي"

إشراف

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد ورئيس القسم
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د/ خيري المغازي بدير عجاج
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

د / حنان عبد الفتاح الملاحة
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية بكفر الشيخ
جامعة طنطا

" ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م "

ملخص الدراسة

مقدمة

تعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أهم حلقات السلم التعليمي لما يتم بها من تنمية للمهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة ، التنمية الشاملة ، اكتساب العادات السلوكية و المبادئ اللازمة لتحقيق النمو و التكوين كإنسان .

ولعل الفصل بين خصائص التنظيم العقلي المعرفي من جانب و التنظيم الانفعالي من جانب آخر لم يعد أمرا مقبولا ، فالشخصية وحدة كلية لا تتجزأ ، و لقد اثبت الدراسات و البحوث السيكولوجية أن مستوي الدافعية يؤثر أما سلبيا أو إيجابيا علي مستويات الأداء في مختلف المجالات.

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية فيما يلي : -

أن ظاهرة صعوبات التعلم من أهم الظواهر التي لاقت اهتماما كبيراً من الباحثين ، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمثلون نسبة ليست بقليلة في مجتمع تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة ، وتتزايد من وقت لآخر ، كما أن نسبة انتشارها أكبر من نسبة انتشار أي فئة من الفئات الخاصة الأخرى .

مساعدة المتخصصين في مجال التربية الخاصة على معرفة بعض الخصائص (المعرفية واللامعرفية) المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فضلاً عن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات والتطبيقات التربوية لآباء ومعلمي هؤلاء التلاميذ مما قد تساعدهم في عملية اكتشاف حالات صعوبات التعلم التي قد تسهم في عملية إعداد وتقديم البرامج (والعلاجية – والتدريسية – والوقائية – والترفيهية ...الخ) المناسبة لهم .

أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتضمن الجانب الانفعالي والعقلي ، ولذلك فإن الفصل بين خصائص التنظيم العقلي المعرفي من جانب والتنظيم الانفعالي من جانب آخر لم يعد أمراً مقبولاً ، فالشخصية وحدة كلية لا تتجزأ ، ولقد أثبت الدراسات والبحوث السيكولوجية أن مستوي الدافعية يؤثر إما سلباً أو إيجاباً على مستويات الأداء في مختلف المجالات .

أن الأساليب المعرفية تفيد في تفسير السلوك الإنساني ، بالإضافة لفهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في معظم مواقف حياته ، ومعرفة الأسس العلمية التي تكمن خلف أداء الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة ، والتي يمكن الحكم عليها من خلال أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة .

أن هناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين معظم العلماء في أن مفتاح النجاح والسعادة في الحياة يكمن في تكوين صورة موجبة عن الذات ، وأن أغلب نتائج الفشل في التعلم تنجم عن تكون ونمو مفهوم– ذات أكاديمي سالب .

ندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت تلك المتغيرات المعرفية (مفهوم- الذات الأكاديمي ، أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة) والمتغيرات اللامعرفية (الكفاءة الاجتماعية ، العزو السببي للنجاح والفشل ، الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، وقد تصل في بعض هذه المتغيرات إلى انعدامها

التعرف على إعزاءات التلاميذ السببية والمتعلقة بنجاحهم أو فشلهم ، في المواقف والأحداث الأكاديمية والتي من شأنها مساعدتهم في تفسير ما يدور في أذهانهم من اعتقادات سلبية تؤدي بهم إلى الاضطرابات النفسية بأشكالها المختلفة والتي تؤثر سلباً وتعوق أدائهم في الامتحانات ، مما قد يؤثر على إنجازهم وتحصيلهم وتكيفهم الدراسي .

أننا نعيش في إطار مجتمع يتشكل من أفراد تربطهم علاقات ، وهذه العلاقات تحتاج إلى تدعيم وتقوية وتواصل مما يدفعنا إلى البحث عن الفرد الكفء اجتماعياً ، فالكفاءة الاجتماعية من أهم العوامل التي تؤدي إلى النجاح الاجتماعي والتكيف السليم وتحقيق التوافق .

الإدراك الذاتي الذي يختلف من فرد لآخر بالنسبة للعاديين فما شأنه بالنسبة لغير العاديين !.

مشكلة الدراسة

تعد العوامل الوجدانية والدافعية من أهم العوامل التي تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم ، وتلك العوامل تتسم بقابليتها للتعديل ، ومن ثم يركز عليها المتخصصون عند مواجهتهم لهذه المشكلة . كما تمثل صعوبة التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للتلميذ تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية والمشاعر السلبية . فضلاً عن أن هناك اهتمام من قبل المجتمعات الحديثة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعلم ، وخاصة المرحلة الابتدائية التي تعتني بها الدول المتقدمة عناية خاصة وتعمل على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث أساليب التأهيل .

وتعد القراءة لغة التعلم اللفظي وغير اللفظي ، كما أنها مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية ، ونشاط أساسي في تعلم المواد الدراسية الأخرى ، أما الرياضيات فهي لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات ، كما أنها لغة تواصل وتعايش الإنسان . فالصعوبة في أي منهم يعد معوقاً للتعلم .

وينظر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أنفسهم على أنهم منخفضوا الكفاءة في المجالات التي تتطلب استخدام القدرة العامة ، والمهارات الأكاديمية الخاصة ، والسلوك والقبول الاجتماعي ، ولديهم أداء دراسي متدني نظراً لعدم امتلاكهم مفاهيم ذات أكاديمية سليمة ، وأنهم ليس لهم أدني ذنب في نواحي فشلهم ، إذ ترجع إلي عوامل أخري تخرج عن محيطهم الذاتي ، وقد يترتب على ذلك انخفاض إدراكهم لذواتهم .

فضلاً عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفشلون في تتبع المهام التي يوكلون بأدائها . مما قد يقودهم إلى الفشل فيها .

وفي هذا الصدد تشير نصرة جلجل (١٩٩٥) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في مفهوم- الذات والذي قد يلعب دوراً واضحاً في التأثير على نجاحهم أو فشلهم الناجم عن ذلك التدني في مفهوم- الذات .

(نصرة جلجل ، ١٩٩٥ ، ٧٥)

و تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

١ ما اثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما على بعض المتغيرات المعرفية (مفهوم- الذات الأكاديمي ، أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٢ ما اثر كل من طبيعة العينة والجنس وتفاعلاتهما على بعض المتغيرات اللامعرفية (الكفاءة الاجتماعية ، عزو النجاح والفشل الدراسي ، الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

أهداف الدراسة

تتبلور أهداف الدراسة الحالية في محورين :-

أ) - الأهداف النظرية : -

١. الكشف عن بعض الخصائص المعرفية التي تميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم العاديين .
٢. الكشف عن بعض الخصائص اللامعرفية التي تميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم العاديين .

ب) - الأهداف التطبيقية ، : -

١. توعية المعلمين والآباء بأهمية التدخل والاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم ، فضلاً عن تمييزها عن المفاهيم المرتبطة بها " كالتأخر الدراسي - التأخر العقلي - بطئ التعلم - مشكلات التعلم) .
٢. تقديم توصيات ومقترحات تمكن المعلمين والتربويين ومخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الاستفادة منها في عملية اكتشاف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، ومن ثم في تصميم برامج جديدة تتلاءم مع طبيعة هؤلاء التلاميذ .

مصطلحات الدراسة

١- صعوبات التعلم	٢- المتغيرات المعرفية	٣- المتغيرات اللامعرفية
أ - صعوبات التعلم في القراءة	أ - زمن كمون الاستجابة	أ - العزو السببي للنجاح و الفشل
ب-صعوبات التعلم في الرياضيات	ب - أخطاء الأداء	ب - الكفاءة الاجتماعية
	ج - مفهوم الذات الأكاديمي	ج - الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم

فروض الدراسة

بعد عرض الباحث للدراسات والبحوث السابقة وجد أنه من الضروري صياغة فروض الدراسة الحالية وهي كما يلي :-

١. يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على مفهوم- الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٢. يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٣. يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما على الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٤. يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علي عزو النجاح والفشل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
٥. يؤثر كل من نوع العينة والنوع وتفاعلاتهما علي الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :-

العينة : حيث تضم الدراسة الحالية عينة مقدارها ٤٨ من ذوي صعوبات التعلم ، ٢٧ من التلاميذ العاديين بدون صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمتوسط عمري ٩,١١ سنة و انحراف معياري مقداره ٠,٣٣٤ تقريباً من عينة مبدئية قوامها ٩٣٠ تلميذاً و تلميذة .

الزمان : في الفترة من ٩/١٨ / ٢٠٠٤ حتى ١٢/١٨ / ٢٠٠٤ .

المكان : من ٢٤ فصل من اثنتا عشر مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م .

الأدوات :

[١] اختبار القدرة العقلية (٩ – ١١) .	[٧] اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة
[٢] اختبار المسح النيورولوجي السريع	[٨] مقياس الكفاءة الاجتماعية .
[٣] مقياس تقدير سلوك التلميذ .	[٩] مقياس إدراك القدرة للطلاب .
[٤] قائمة ملاحظة سلوك الطفل .	[١٠] مقياس العزو السببي للنجاح و الفشل
[٥] اختبار تزاوج الأشكال المألوفة .	[١١] مقياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم .
[٦] اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات .	[١٢] مقياس المستوي الاجتماعي الثقافي الاقتصادي .

الأساليب الإحصائية :

١- مقاييس النزعة المركزية والتشتت والارتباط ٣- اختبار تحليل التباين الثنائي.
٢- اختبار تحليل التباين الأحادي . ٤- اختبار " شيفية " .

نتائج الدراسة :

وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن النتائج التالية :

١- وجود تأثير دال لنوع المجموعة (مجموعة التلاميذ العاديين ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي و مكوناته عند مستوي ٠,٠١ ، بينما لم يكن هناك تأثير دال لنوع الجنس و كذلك التفاعل بينهم .

٢- عدم وجود تأثير دال بالنسبة لنوع المجموعة و نوع الجنس و التفاعل بينهما بالنسبة لأخطاء الأداء ، وجود تأثير دال بالنسبة لنوع المجموعة بالنسبة لزمن كمون الاستجابة ، بينما لم يكن هناك تأثير دال بالنسبة لنوع الجنس و التفاعل بينهم .

٣- وجود تأثير دال بالنسبة لنوع المجموعة بالنسبة للكفاءة الاجتماعية في بعض أبعادها " توجيه الخدمة ، القدرات الجماعية ، القيادة ، الدرجة الكلية " عند مستوي ٠,٠١ ، و لبعد التأثير عند مستوي ٠,٠٥ ، ولبعدي المشاركة و التعاون ، بناء الروابط عند مستوي ٠,٠٥ ، بينما لم يكن هناك تأثير دال في باقي الأبعاد " فهم الآخرين ، التواصل ، عامل التغيير " ، ولم يظهر كذلك تأثير دال بالنسبة لنوع الجنس و كذلك التفاعل بينهم

٤- وجود تأثير دال بالنسبة لنوع المجموعة بالنسبة لأبعاد العزو السببي للنجاح و الفشل عند مستوي دلالة ٠,٠١ ، ولم يكن هناك تأثير دال بالنسبة لنوع الجنس و كذلك التفاعل بينهم ، فالتلاميذ العاديين يعزون نجاحهم أو فشلهم إلي الجهد و القدرة ، بينما يعزو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية نجاحهم أو فشلهم إلي سهولة المهمة ، الحظ ، مساعدة الآخرين .

٥- وجود تأثير دال بالنسبة لنوع المجموعة في الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم عند مستوي ٠,٠١ بينما لم يكن هناك تأثير دال بالنسبة لنوع الجنس و كذلك التفاعل بينهم .

- two way analysis ANOVA .
- Scheffe -test .

study results

The study arrival to the following results :-

1. There are effects significant statistical for group type for " NLD , RLD , MLD[1] " on academic self concept and it's components in level 0.01 , while there are not significant statistical effects for gender type and interaction between them .
2. There are no effects significant statistical for group and gender type and interaction between them for " NLD , RLD , MLD " on error performance , its appear effects significant statistical for group type for " NLD , RLD , MLD " on latency time , but There are no effects significant statistical for gender type and interaction between them .
3. There are effects significant statistical for group type for " NLD , RLD , MLD " on social competence and some of it's components (present servicing , groups abilities , leadership , and total degree) in level 0.01 , and for effects component in level 0.05 , helping and co-operating , bonding make " at level 0.05 while there are not significant statistical effects for .the other level " others comprehension , communication , changes factor " , while there are not significant statistical effects for gender type and interaction between them .
4. There are effects significant statistical for group type for " NLD , RLD , MLD " on attribution for success and failure components in level 0.01 , while there are not significant statistical effects for gender type and interaction between them , that NLD student attribute their success or failure to effort and ability , but special LD student attribute their success or failure to easy of task , luck and helps of others .
5. There are effects significant statistical for group type for " NLD , RLD , MLD " self-perception for learning disability in level 0.01 , while there are not significant statistical effects for gender type and interaction between them .

[1] - NLD . non learning disabilities RLD : learning disabilities in reading MLD : learning disabilities in maths .

study hypotheses

1. effects whoever group , gender type and their interaction on academic self concept of fourth grade students .
2. effects whoever group , gender type and their interaction on error performance and latency time of fourth grade students .
3. effects whoever group , gender type and their interaction on social competence of fourth grade students .
4. effects whoever group , gender type and their interaction on attribution for success and failure of fourth grade students .
5. effects whoever group , gender type and their interaction on self-perception for learning disability of fourth grade students .

Limit of the study

The following study is limited by :-

The sample

This study contains a sample of (48) learning disabilities students and (27) normal students without learning disabilities of the 4th primary grad their average age is between 9 and 11 year old and SD 0.334 from a sample (930) male / female sample.

time

in the period between 18/9/2004 to 18 / 12 /2004

. place

From 24 Class Of 12 Schools Of Kafr El-Sheikh Public Schools In The Year 2004/2005 .

Study tools

- General actual ability test .
- Quick neurological survey test .
- Evaluation of adjustment list .
- Pupil's behavior appreciation scale .
- Matched paired checklist .
- Maths learning disabilities diagnose .
- Reading learning disabilities diagnose .
- Social competence scale .
- Students self-perception for ability
- Attribution for success and failure scale .
- Self-perception for learning disability .
- Socio-economic status form .

Static style

- means and SD , Correlations
- one way analysis ANOVA .

We live in a society which is full of individual with relation with each other . These relation must be strengthened

Social competence is considered a basic element to succeed in the society and realized social harmony .

Its significance also lies in the individual self-perception that differs from a person to another in the normal what could it be for excepting .

Study problem

This recent study tries to answer following questions

1. what is the effect of each group type Gerber type and their interaction on some cognitive variables " the academic self concept of , error performance , latency time " of the fourth year basic primary stage students
2. what is the effect of each group type Gerber type and their interaction on some noncognitive variables " the social competence , attribution for success and failure , self perception for learning disabilities " of the fourth year basic primary stage students .

goal of the study :

: they can be divided into two branches

a- Theoretical goals

1. discovering some cognitive characteristics that remark the maths and reading learning disabilities students from their normal peers
2. discovering some noncognitive characteristics that that remark the maths and reading learning disabilities students from their normal peers.

b- Applicative goals

1. awareness teachers and parents about the significance of interfering and pre-exploration of learning disabilities cases besides defining items connected with these cases like " underachieving , slow learning , mental retardation , and learning problems
2. presenting advices and suggestions to help teachers , educators and special education programs designers classify learning disabilities students then designing programs suitable for the nature of those students.

Items Of Study

- **Learning disabilities**
  1. Reading learning disabilities
  2. Maths learning disabilities
- **Cognitive variable**
  1. Latency time
  2. Error performance
  3. Academic self concept
- **Noncognitive variable**
  1. Attribution for success and failure
  2. Social competence
  3. Self-perception of learning disability

Summary of study

Introduction

The first stage of the basic education is considered the most important stage in the learning process for it contains developing the most important skills through which a child can collect knowledge , mass development and acquiring the behavioral habits and principles , basic for growing up and being A man .

The separation between the cognitive mental organization and the sentimental organization is not accept know , as the personality is undivided unit . the psychological researchers and studies have provide that the level of motivation affects negative or positive on performance levels in all fields

Study importance

The importance of this study lies in :

Learning disabilities is one of the most important phenomena that faced lets interest from many researchers , for the student with learning disabilities from a big part in the different educational stages and it is exceeding ..

This study assists educational specialists in knowing some characteristics of the learning disabilities characteristics ; besides presenting some suggestions advices and educational applications to help parents and teachers find out learning disabilities students .

This may help in preparing and presenting (revved – instructional – preventive and fun) programs .

This study is also intersected in learning disabilities in reading and maths . Reading is the oral learning language and it is the key of success in the different academic fields , a basic activity in learning others subjects .

There is a general agreement among most of scientists that the key to succeed and be happy in life lies in forming a positive self picture most of learning failure is formal from forming and developing a positive academic self concept .

It is also something rare to study such cognitive and noncognitive variable in the Arabic studies which may not be found at all .

It also helps determine causes of the students failure or success in different academic situation this may help in interpreting what lies in their minds and many causes such hindrances and instability and minds and many affect their achievement , acquisition and harmony .



Tanta University - Kafr El-Sheikh
Faculty of Education
Educational Psychology Dep.

(Some Cognitive and Noncognitive Variables for Sample Learning Disabilities and Normal)

A thesis presented by

Tarek Mohamed Abd-Elnabi Ali Amer

A Scholarship Candidate In Educational Psychology Dep.

For the Master degree in Education

" *Educational Psychology* "

Supervised by

Dr.
Nassra Moh. Abd El Mageed Gilgil

Associate Prof. & Head of Department of Educational Psychology
Faculty of Education -Kafr El Sheikh -Tanta University

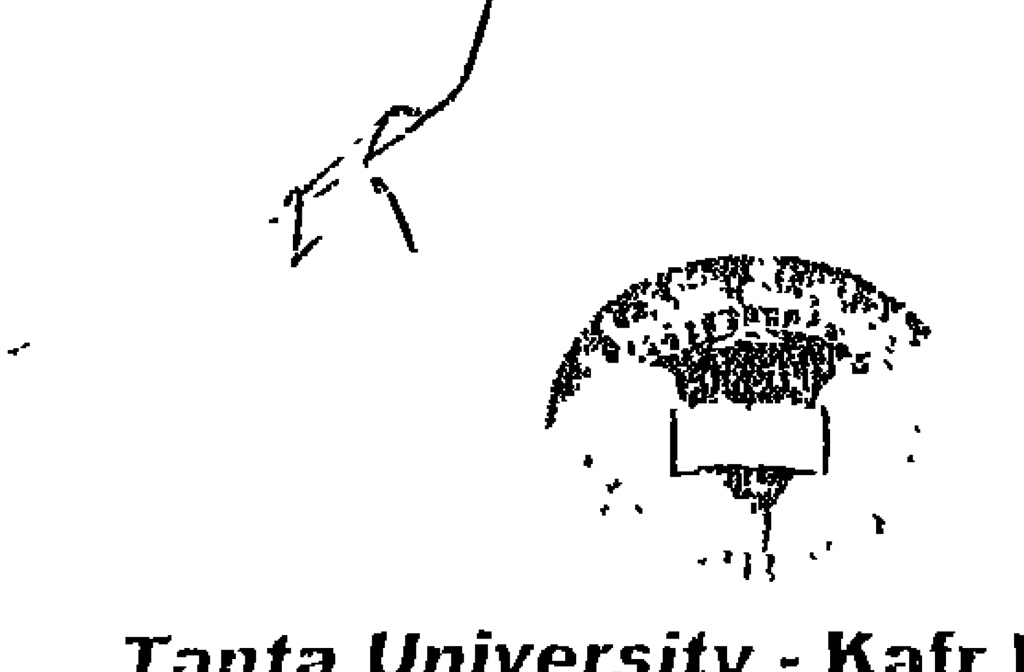
Dr.
Khairi el-moughazi bedeer agag

Prof of Educational Psychology Associate
Faculty of Education -Kafr El Sheikh -Tanta University

Dr.
Hanan abd-elfatah el-malaha

Teacher Of Department Of Educational Psychology
Faculty of Education -Kafr El Sheikh -Tanta University

1426-2005





Tanta University - Kafr El-Sheikh
Faculty of Education
Educational Psychology Dep.

(Some Cognitive and Noncognitive Variables for Sample Learning Disabilities and Normal)

A thesis presented by

Tarek Mohamed Abd-Elnabi Ali Amer

A Scholarship Candidate In Educational Psychology Dep.

For the Master degree in Education

" *Educational Psychology* "

Supervised by

Dr.
Nassra Moh. Abd El Mageed Gilgil

Associate Prof. & Head of Department of Educational Psychology
Faculty of Education -Kafr El Sheikh -Tanta University

Dr.
Khairi el-moughazi bedeer agag

Prof of Educational Psychology Associate
Faculty of Education -Kafr El Sheikh -Tanta University

Dr.
Hanan abd-elfatah el-malaha

Teacher Of Department Of Educational Psychology
Faculty of Education -Kafr El Sheikh -Tanta University

1426-2005

